



Universidad
de Alcalá

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA

TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO

La Acción Educativa: Perspectivas histórico – funcionales

**Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el
contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão:
políticas y prácticas**

MARIA ANTONIA OLIVEIRA BOGÉA

2012

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA

Programa de doctorado

La acción educativa: perspectivas histórico – funcionales



**Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el
contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão:
políticas y prácticas**

Presentada por:

Maria Antonia Oliveira Bogéa

Dirigida por:

Dr. Eladio Sebastián Heredero

Dra. Yolanda Muñoz Martínez

2012

“Que Dios nos dé fuerza para cambiar las cosas que pueden ser cambiadas. Serenidad, para aceptar las cosas que no pueden cambiar y sabiduría para percibir la diferencia. Pero, que nos de, sobretodo, coraje para no desistir de aquello que pensamos ser”.

-Nimitz

Dedico este trabajo a todos los educadores maranhenses que, creyendo en la construcción de la escuela inclusiva, actuaron como personajes principales en la realización de esta historia. A ellos mi admiración.

AGRADECIMIENTOS

A mi Dios, que a través de sus enseñanzas nos mostró que no debemos aceptar con resignación las injusticias y desigualdades.

A mis padres Mauricio Bogéa y María José Oliveira, que siempre me apoyaron y educaron con mucho amor.

A mis hermanos y amigos, que confiaron en el valor de mi trabajo y me dieron el apoyo necesario.

A mis queridos hijos Dário, Dariane y Dariana, que con compañerismo y paciencia, me ayudaron en las dificultades, supieron comprender mis ausencias y, muchas veces, la falta de atención maternal.

A mi orientadores Eladio Sebastián y Yolanda Muñoz, eterno agradecimiento.

A mis maestros Mario Martín Bris, Laura Rayón, Leonor Margalef y Juan Carlos Torrego, por el apoyo y preciosas sugerencias y, sobretudo, por el afecto recibido.

Al profesor Pedro Alonso Marañón que orientó en lo que se refiere a la riqueza de la metodología histórico-pedagógica y me motivó a continuar en el papel de investigador, alertándome de que encontraría muchos obstáculos en el camino.

A mis colegas del doctorado, Marcos, Alice, Helena, Rose, Jandira, Nazaré, Márcia, Iracy, Vilma yValter.

A la maestra Diana Rosa, Jonas, Sonia, Hugo y Ronald, por la revisión del texto.

A las maestras Maria Piedade, Maria Júlia, Maria da Gloria, Maria da Graça y Rosane por su colaboración e incentivo.

A todos aquellos que, directa e indirectamente, colaboraron en la concreción de este trabajo.

RESUMEN

Esta investigación trata sobre la situación de inclusión de personas con deficiencias en las escuelas del Estado de Maranhão, buscando rescatar y analizar aspectos del discurso legislativo y pedagógico, de los servicios y atención educativa y de sus dimensiones relacionadas con la cultura, la política, la práctica y la formación docente, con énfasis en la percepción de los profesores, coordinadores y directores. En esta trayectoria, se optó por realizar los estudios a la luz de una investigación de abordaje metodológica cualitativa, así como análisis e interpretaciones, que condujeron a las constataciones de que la política de acceso de la persona con deficiencia a la escuela tuvo relación directa con el discurso legislativo del gobierno federal y que fundamentaron la implementación de las prácticas institucionales en el período actualmente analizado. Recurriendo a las fuentes documentales, entrevistas y los cuestionarios, se constató que, a pesar de existir propuestas educativas emitidas por el gobierno estatal y municipal maranhense, la política de democratización del primer acceso a la educación de las personas con deficiencia se mantuvo unida al proceso de selección emprendido por las escuelas públicas, sustentadas tanto por las estructuras heredadas como por las actitudes de prejuicio en el cotidiano escolar y en el seno de la sociedad como forma de cercenar el derecho de éstas a frecuentar y aprender en la escuela. El estudio mostró, también, que el Estado tiene desarrollado programas, proyectos e propuestas, para ampliación de las matrículas en las escuelas públicas y la superación de la visión reduccionista de la segregación, pero, en la práctica no ofrece condiciones para concretización de estos documentos, pues los aspectos evidenciados en los resultados destacan ausencia de un plan de mejoría, a no socialización de la propuesta curricular a los profesores, no reestructuración de los proyectos políticos pedagógicos de las escuelas, así como un modelo de formación docente que no se constituye en reflexión y comprensión de la dinámica escolar. Las mayorías de sus políticas educativas están restrictas a la capital de Estado y por esta razón, no proporciona a los alumnos y profesores de los demás municipios condiciones para el desarrollo profesional y académico. De ese modo, los sujetos investigados enfatizan la necesidad de la implantación de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación por parte del gobierno estatal, a partir de la organización pedagógica de los servicios e de las escuelas, con cambios en sus paradigmas, con la oferta del apoyo especializado y la socialización de la propuesta

curricular, bien como la garantía de espacio de formación y actuación de los profesionales de educación, como posibilidad real de inclusión en las escuelas regulares y de la ciudadanía activa tan discutida por todos

Palabras-Llave: Inclusión, Personas con deficiencias, Política educativa, acceso, posibilidades.

ABSTRACT

This research deals with inclusive education of students with deficiencies in the schools of the State of Maranhão, and attempts to show and analyze the features of its legal and pedagogical framework, the range of educational services available as well as inclusive teaching strategies. The cultural and political dimensions of this issue are also examined, as well as the teaching practice and the teacher training of teaching staff, giving weight to the perspective offered by teachers, coordinators and head-teachers. The results of a qualitative methodological research shed light on the issue, together with a series of analysis and interpretations that confirmed that the access to school of students with deficiencies was directly related to the legislative discourse of the federal government that supported the implementation of institutional practices in the period of time evaluated here. The different documentary sources, interviews and questionnaires proved that, despite the proposals made by the state and municipal governments of Maranhão, the democratization and social integration policies that guaranteed access to education of students with deficiencies went hand in hand with the process of selection of public schools, which was marked by the limitations of traditional structures and prejudice, both contributing to cut out the right of students with deficiencies to attend school.

The research also showed that the State has developed programs, projects and proposals aiming to increase student enrollment in public schools and overcome segregation. The government, however, does not offer the necessary conditions to materialize such measures: the results of the research confirm the lack of a school improvement plan, the lack of restructure in pedagogical policies as well as the lack of a teacher training program based on the understanding of school strategies. Most education policies are limited to the capital of the State and, for this reason, do not offer students and teachers elsewhere the proper conditions for professional and academic development. This way, the subjects that participated in this research emphasize the need for the implementation of public policies that guarantee the right to education, the pedagogical organization of educational services in school, the change of school paradigms, the adequate support of specialists and the debate about the curriculum in order to guarantee teacher training and practice, inclusion in public schools and the widely-discussed active citizenship.

Key words: inclusion, students with deficiencies, education policy, access, possibilities.

Contenido

PRIMERA PARTE.....	19
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	21
1.1. Origen del tema	21
1.2. Delimitación del tema.....	27
1.3. Contexto	35
CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE.....	45
2.1. Dinámica estructural del Estado de Maranhão	46
2.1.1. Formación socioeconómica y política del Estado de Maranhão.	46
2.1.2. Repercusión actual de la configuración sociopolítica en la práctica educativa de las personas con deficiencia.	54
2.2. Historia de la educación especial: fundamentos y bases conceptuales	60
2.2.1. Fundamentos: una aproximación histórica y legal al concepto de la diferencia	62
2.2.1.1. Fundamentos histórico-sociales: esbozo de una interpretación de la concepción de la eugenesia en la defensa de la ciudadanía.....	62
2.2.1.2. Fundamentos filosóficos: propuestas y recomendaciones de organismos internacionales para la educación de personas con deficiencia. .	66
2.2.2. Bases conceptuales: evolución y tendencias implícitas en los presupuestos orientadores y en las consideraciones terminológicas y los fundamentos de la inclusión educativa y las escuelas inclusivas	83
2.2.2.1. Presupuestos orientadores de la Educación Especial bajo el enfoque teórico- práctico.....	84
2.2.2.2. Consideraciones terminológicas: algunas contradicciones.....	93
2.3. Inclusión educativa y escuelas inclusivas.....	100
2.3.1. Fundamentos y principios.....	104
2.3.2. Organización de las escuelas inclusivas	112
2.3.3. Respuestas educativas para la consolidación de la Escuela Inclusiva....	119
2.4. Educación especial en Brasil: marco institucional y legal	125
2.4.1. Marco institucional: breve consideración de su trayectoria.	126
2.4.1.1. Del período colonial al Imperio: la base de la institucionalización de la Educación Especial.....	135
2.4.1.2. Educación durante el período republicano: Experiencias notables en Educación Especial.....	138
2.4.1.3. La Nueva República. La oficialización de la Educación Especial. .	139
2.4.2. Marco legislativo: un abordaje de los mecanismos legales y sus reflejos en la consolidación del derecho a la educación.....	152
2.4.2.1. Mecanismos legislativos: desarrollo del derecho a la educación. ...	152

2.4.2.2. Perspectiva de análisis: Deseo y realidad.....	160
SEGUNDA PARTE	167
CAPÍTULO III. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	169
3.1. Objetivos de la investigación.....	169
3.2. Preguntas de la investigación.	170
CAPÍTULO IV. PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	173
4.1. Fundamentos teórico-metodológicos.....	173
4.2. Organización de la investigación.....	179
4.2.1. Instrumentos.	182
4.2.2. Planteamiento de la investigación.	187
4.2.2.1. Análisis documental.	190
4.2.2.2. Entrevistas.	194
4.2.2.3. Cuestionario.....	196
4.2.3. Análisis de datos.....	198
4.3. Sujetos de la investigación.	202
4.3.1. Descripción de los centros seleccionados.....	204
4.3.2. Características de los sujetos investigados	211
4.5. Universo investigado.	213
TERCERA PARTE	221
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	223
5.1. Trayectoria de las primeras experiencias educativas destinadas a las personas con deficiencia en el Estado.	225
5.2. La inclusión educativa de las personas con deficiencia en los contextos escolares maranhenses.....	237
5.2.1. Discurso institucional y regulador: principios guía.....	237
5.2.2. Discurso pedagógico oficial: servicios y atención educativa; propuesta curricular.....	246
5.2.2.1. Servicios y atención educativa.	247
5.2.2.1.1. Organización de la atención.	283
5.2.2.1.2. Un abordaje sobre la implantación del proceso de municipalización.....	285
5.2.2.2. Propuesta curricular.....	296
5.3. La situación actual de la inclusión en el contexto de las escuelas públicas maranhenses.....	299
5.3.1. Principios básicos.	299
5.3.1.1. Cultura escolar.....	300
5.3.1.2. Políticas inclusivas.	303

5.3.1.3. Práctica educativa.....	305
5.3.1.4. Formación profesional docente.....	307
5.3.2. La concepción y la práctica educativa inclusiva desde la percepción de los protagonistas.....	309
5.3.2.1. Concepciones de los profesores.....	310
5.3.2.1.1. Cultura escolar.....	310
5.3.2.1.2. Políticas inclusivas.....	317
5.3.2.1.3. Prácticas educativas.....	323
5.3.2.1.4. Formación profesional docente.....	333
5.3.2.2. Concepciones de los coordinadores y directores.....	337
5.3.2.2.1. Cultura escolar.....	337
5.3.2.2.2. Políticas inclusivas.....	342
5.3.2.2.3. Prácticas educativas.....	347
5.3.2.2.4. Formación profesional docente.....	353
5.3.2.3. Representaciones sociales sobre la inclusión educativa en el contexto de las prácticas educativas: resultados de las preguntas abiertas de los cuestionarios.....	373
5.3.2.3.1. Percepciones sobre los cambios ya evidenciados en el contexto escolar.....	373
5.3.2.3.2. Planificación de las actividades pedagógicas.....	376
5.3.2.3.3. Participación del alumno con deficiencia en el ambiente escolar.....	378
5.3.2.3.4. Metodologías empleadas en sala de clases.....	380
5.3.2.3.5. Evaluación y promoción de los alumnos con deficiencia.....	382
5.3.2.3.6. Sugerencias y mejoras.....	384
CAPÍTULO VI. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES...	389
6.1. Sugerencias para el futuro.....	401
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	409
REGISTRO DOCUMENTAL.....	437
APÉNDICES.....	455
1. APÉNDICE DOCUMENTAL.....	457
C.D. n° 1.1.....	457
C.D. n° 1.2.....	457
C.D. n° 1.3.....	458
C.D. n° 1.4.....	459
C.D. n° 1.5.....	469
C.D. n° 1.6.....	479
C.D. n° 1.7.....	488

C.D. nº 1.8.....	498
C.D. nº 1.9	503
C.D. nº 1.10.....	511
C.D. nº 1.11	518
C.D. nº 1.12	522
C.D. nº 1.13	522
C.D. nº 1.14	523
C.D. nº 1.15	525
C.D. nº 1.16	532
C.D. nº 1.17	536
2. APÉNDICE INSTRUMENTAL	543
Apéndice 2.1. Cuadro I. Oferta de la Educación Especial en la red estatal de enseñanza en los municipios maranhenses en el año de 1999.....	543
Apéndice 2.2. Cuadro I- Sistematización conológica de las conquistas educacionales de las personas con deficiencia a nivel mundial, Brasil y Estado del Maranhão	545
3. APÉNDICE GRÁFICO.....	551
Apéndice 3.1.Educación Especial a través de las imágenes fotográficas.....	551
1. Índice de Mapas y Gráficos	553
2. Índice de Ilustraciones	553
3. Índice de Tablas.....	555
4. Listado de Archivos.....	561

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1. Origen del tema

Las discusiones sobre la inclusión educativa en los últimos años vienen ocupando un espacio privilegiado en la agenda de las grandes conferencias internacionales y de las organizaciones nacionales en lo que se refiere a la democratización del acceso de personas con discapacidad y de la forma como éste viene siendo aplicado en la práctica. De hecho, fruto de las reivindicaciones y de la presión de los diversos grupos sociales, que defienden el reconocimiento de la igualdad de acceso vislumbrada en los más diversos documentos legales, como la Declaración de Salamanca (Cámara y González, 1999), de Cartagena, de Santiago y las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Edler Carvalho, 2002), y la Carta del Tercer Milenio¹ elaborada en 1999, entre otros, que acentúan el derecho de igualdad en el acceso, permanencia, éxito y en la promoción de una educación de calidad para todos.

Resulta relevante destacar la influencia determinante de los organismos internacionales sobre las orientaciones generales de la educación en la diversidad, asumiendo un papel de promoción y liderazgo en la toma de conciencia social y en la adopción de medidas políticas coherentes (Bowen, 1994:15).

En Brasil, la Constitución aprobada en 1988 (Senado Federal, 1988), definió en su artículo 208 inciso I la garantía del servicio educativo especializado a las personas con discapacidad, preferentemente, en la red regular de la enseñanza. Este derecho está también explícito en los demás instrumentos legales del Ministerio de Educación y Cultura: Plan Decenal de Educación para Todos (MEC, 1993b), Plan Nacional de Educación-PNE 10.172 de 09/01/01(MEC, 2001c), Política Nacional de Educación Especial (MEC, 1993c), Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-Ley nº 9.394/96 (Edler Carvalho, 2002) y Estatuto del Niño y del Adolescente-ECA- Ley nº 8.069/90 (Ministerio da Justicia, 1990).

¹ Carta para el tercer Milenio. *Revista Eletrónica* sobre noticias y opiniones internacionales relacionadas al tema de la discapacidad. Abril y mayo. 2004. Disponível em <http://www.disabilityworld.org>. Acesso em 21 de agosto de 2006.

Sin embargo, el proceso de universalización del acceso, permanencia y éxito de las personas con discapacidad aún viene enfrentando numerosos desafíos, desde la elaboración de las políticas educativas volcadas para atenderlos, a las resistencias de los profesionales de la educación, las inadaptaciones curriculares y físicas, así como los errores de los mecanismos históricos sociales de segregación que se hicieron presentes en muchas concepciones pedagógicas.

En realidad, la trayectoria de la Inclusión Educativa, de modo general, trae en su estructura marcas de una práctica discriminatoria porque, según cita Bowen (1994:15):

La educación presenta una característica especialmente destacada: más que cualquier otro proceso cultural, arrastra consigo toda la tradición de su pasado y lo proyecta en el presente, aunque ese pasado se traduzca en prejuicios, prácticas, actitudes y creencias más latentes que manifiestas.

Del mismo modo, los estudios de Mazzotta (2005) y Jannuzzi (2004) explicitan la organización del servicio educativo en Brasil, discutiendo sobre las relaciones entre personas con discapacidad y la educación en el país, identificando y analizando críticamente las medidas educativas adoptadas para esa demanda. Asimismo, apuntan las ideologías presentes en las políticas públicas y en las acciones gubernamentales brasileñas, según describen las propias autoras:

Una de las principales tendencias de la política en Educación Especial en Brasil ha sido el énfasis al servicio segregado en instituciones especializadas particulares, en detrimento del servicio integrado en las escuelas públicas [...] la falta de continuidad de las decisiones políticas [...], asentada en una visión estática, que dificulta, incluso, la percepción de necesidades educativas especiales como siendo aquellas por las cuales la educación debe ser responsable (Mazzotta, 2005:190, 191 - 200).

Semejante a este pensamiento, Jannuzzi (2004:199) dice que, desde el punto de vista operacional, viene creciendo el número de matriculaciones de estos alumnos en la escuela regular. Sin embargo, hay un abandono del alumno más perjudicado.

Con esta perspectiva, no se puede dejar de reconocer, antes de nada, que los estudios sobre la inclusión, para que se constituyan en una producción significativa deben ser

registrados, principalmente para clarificar su evolución, así como la materialización del acceso de las personas con discapacidad a escuela, teniendo en cuenta que aún son pocos los trabajos académicos producidos que realizan el análisis de la historia, de la política educativa, de los principios pedagógicos y de la práctica institucional de la inclusión como objeto de investigación.

En Maranhão, dichos estudios se constituyeron en una expresión del análisis particular de la historia reciente de la Educación Especial en el Estado, aunque continúa existiendo un vacío en lo que se refiere al panorama de las primeras iniciativas educativas de inclusión en el campo en el que se inserta la investigación y sus influencias en la caracterización política y pedagógica en contexto actual de las escuelas públicas.

Siendo así, este trabajo intenta inscribirse en el ámbito de las reflexiones que tienen como tema la Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad, y se busca poner en evidencia los procesos socio-históricos de la construcción de este trayecto educativo, específicamente, en el contexto del Estado de Maranhão, ya que no existe una base fértil de investigaciones envolviendo la temática del estudio, principalmente, en torno a la historiografía sobre las primeras iniciativas educativas. Tenemos constancia de que éstas se manifestaron latentes a partir de acciones aisladas de individuos o grupos de personas con discapacidad, superando poco a poco el preconceito y, progresivamente constituyendo una dimensión integradora por derecho constitucional. Cámara y González (1999:336-337), mencionan que:

Cualquier aproximación a cuestiones teóricas o prácticas relativas al carácter especial de la educación requiere de la memoria histórica para averiguar cómo hemos llegado a la situación actual. En este sentido, la educación especial ha seguido un proceso de larga duración, no exento de contradicciones en su desarrollo, condicionado por la ideología dominante, que modifica las actitudes sociales generadas en cada momento histórico, por la configuración subjetiva y los cambios en el concepto de normalidad/anormalidad, así como por la atención prestada en general a la condición infantil.

De este modo, la inquietud para investigar el problema propuesto en este trabajo, surgió en el año 1997, durante mi participación en un proyecto de atención al adolescente con discapacidad mental realizado por la Fundación de Atención a los Niños y

Adolescentes (FUNAC). Esta experiencia me provocó una cierta angustia al comprobar que los adolescentes se encontraban segregados en una institución especializada.

En aquella ocasión, se realizó un trabajo monográfico de graduación en Pedagogía por la Universidad Estatal de Maranhão/Brasil (UEMA). La atención en aquel momento sólo se centraba en el estudio de caso sobre las políticas educativas de ese centro.

En esta investigación se llegó a la conclusión de que a pesar de los avances legislativos presentes en la Constitución Federal de Brasil de 1988, en el Estatuto del Niño y del Adolescente (1990) y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación-LDB n° 9.394/96, en la práctica esos instrumentos permanecían aún en el plano del discurso teórico.

Se resalta también que otro punto básico para la selección de esta temática fue el ingreso como maestra de Educación Física en una Escuela Pública Municipal. Por aquel tiempo, el primer día de trabajo, me encontré frente a frente con un alumno con deficiencia mental. Debido a este hecho, sentí la necesidad de estudiar algunas concepciones pedagógicas para poder atender las necesidades de este alumno en particular y contribuir para que se fortaleciera la igualdad en la escuela.

Mi trayectoria académica me condujo a la realización de un trabajo académico al finalizar el curso de especialización en Metodología de la Enseñanza Superior, sobre la cuestión específica de la propuesta de inclusión en la red municipal de enseñanza de São Luis-MA, implantada en 1999. En él, se pone de manifiesto que existe una dinámica peculiar que no excluye conflictos de intereses, cuestiones ideológicas y relaciones de poder entre los gestores y las instituciones, así como la comprobación de que los centros educativos municipales aún están lejos de convertirse efectivamente en espacios de inclusión y de respeto a las diferencias.

No obstante, permaneció la inquietud de saber cómo se inició el acceso de las personas con deficiencia a la educación en el Estado de Maranhão, y los fundamentos legales y pedagógicos que nortearon la práctica educativa de las escuelas públicas, pues sin este conocimiento no es posible comprender el presente. Como bien señala Collingwood (1994:21) “la historia es la ciencia del rescate, la tentativa de contestar a preguntas

sobre acciones humanas practicadas en el pasado. La historia actúa a través de la interpretación de las pruebas [...] y es para el auto-conocimiento humano”.

Por último en el ejercicio de la función como coordinadora pedagógica en el año 2002, me encontré con maestros que se negaban a recibir alumnos con discapacidad en sus clases, argumentando que no tenían formación específica para trabajar con ellos.

A partir de esta última experiencia, surgieron toda una serie de inquietudes:

- ¿Cómo es que en varios años de discusiones sobre la educación inclusiva aún se tiene dificultad de aceptar la diversidad en la escuela?
- ¿Qué razones llevan a algunos maestros a trabajar con la diversidad, mientras que otros se niegan afirmando que no tienen formación específica para trabajar con alumnos con discapacidad?

Como resultado de esta reflexión, se desencadenaron otras nuevas cuestiones:

- ¿Esas actitudes docentes se manifiestan en el cotidiano escolar “maranhense” por desconocimiento o miedo de aceptar trabajar con la diversidad?
- ¿Esas actitudes son recientes o tienen íntima relación con el camino recorrido a lo largo de los años?
- ¿Cuál fue la trayectoria de la política de inclusión en Maranhão?
- ¿De qué forma los sistemas de enseñanza implantaron el acceso de las personas con discapacidad a la escuela pública?

En realidad, tanto estas preguntas como la ausencia de trabajos académicos que revelasen el panorama actual de la inclusión en Maranhão despertaron el interés de realizar la presente investigación, con el propósito de abordar este asunto relacionándolo con los factores históricos, sociales, políticos y educativos de este Estado.

Al mismo tiempo, contagiada por el entusiasmo sobre la historia de la inclusión vivida y sentida en congresos, en seminarios y en la vivencia cotidiana de una escuela inclusiva, tratamos de investigar quiénes fueron los precursores, cuáles fueron los documentos existentes y cómo funcionó el acceso de las personas con discapacidad en el contexto de las escuelas públicas maranhenses. En este ínterin, se descubrió que muchos hechos estaban apenas registrados en la memoria de aquellos que vivieron ese recorrido y, por

tanto, decidí registrarlos y socializarlos, con el propósito de que sean utilizadas como objeto de estudio para comprensión de su influencia en contexto actual de las prácticas escolares instituidas.

Por otro lado, no podría dejar de registrar toda la producción histórica, extremadamente rica, que corría el riesgo de perderse, principalmente por la manera en que viene siendo condicionado el escaso material impreso de investigación, disperso en los archivos de las Secretarías Municipales y Estatales sin ninguna clasificación.

Este estudio se muestra relevante por ser relativo al contexto local y referente a los procesos de inclusión de personas con deficiencia en la enseñanza pública, ya que son pocos los estudios que se proponen abordar el tema de la manera como los comprendemos: en el ámbito del discurso regulador y pedagógico, de los servicios y atención educativa y de sus dimensiones relacionadas con la cultura, la política, la práctica y la formación docente, con un énfasis en la percepción de los profesores, coordinadores y directores, según la comprobación hecha a partir de las publicaciones existentes.

El trabajo monográfico elaborado por María das Graças Silva (1999) en el campo de las instituciones de ámbito privado, aborda el trayecto seguido por la Escuela de Ciegos de Maranhão sobre el servicio educativa y en la organización de la Asociación en Defensa del Derecho a la Educación en su estudio titulado *Propuesta de la Escuela de Ciegos de Maranhão*. Sin embargo, de manera particular trató de abordar la práctica educativa de esa institución, sin detenerse específicamente en el análisis de la trayectoria histórica de la misma.

El trabajo de Rozalba Pinheiro Marques (2004) bajo el título *Por amor e pela vida: a gestão da APAE em São Luís-MA*², narra, desde la historia oral, la experiencia e implementación del proyecto político pedagógico de la APAE/MA, trayendo en su declaración no sólo un relato de las posibilidades reales que esa institución vino realizando en el período estudiado, sino también de las dificultades encontradas en su trayectoria.

²Por amor y por la vida: la formación de la APAE en São Luís-MA

La tesis *Política de Educação Especial 1997-2008*³, de Mariza Borges Carvalho (2004a), como el propio nombre dice, se ocupa principalmente, de la proyección de la política educativa maranhense formulada entre esos períodos, no de forma exhaustiva, pero pensada como expresión localizada de la educación general. Ese estudio fue un trabajo de disertación de la tesis doctoral realizado en la Universidad Metodista de São Paulo, en la que se analiza tal política describiendo las bases ideológicas sobre las cuales ésta fue elaborada, los cambios de orden legal efectuados a consecuencia de su reglamentación y los problemas derivados de su implantación.

En él también se puede conocer cómo el proceso educativo escolar especial fue organizado y planeado durante ese período, así como los factores que interfirieron en esa organización y la planificación consecuente del alineamiento de las reformas educativas implantadas desde la década de 90, entre las que se encuentran su financiación, la formación de maestros y las matrículas efectivas dejando vacíos los períodos anteriores y el análisis de la situación cotidiana de las escuelas públicas estatales y municipales.

Todos estos aspectos corroboran la pertinencia de la temática en estudio, ya que constituye un trabajo con enfoque diferenciado de las producciones maranhenses ya existentes, porque busca hacer un abordaje de la inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto local en las escuelas públicas del Estado de Maranhão. Desde este punto de vista, a través de sus actores, sus movimientos, su política y su organización escolar es que explica de forma reflexiva la trayectoria de reconstrucción de la relación de las personas con deficiencia en las diferentes sociedades, articulada a la comprensión de la constitución de esa relación en el contexto educativo actual y las derivaciones pedagógicas, particularmente en escuelas públicas del Estado de Maranhão.

1.2. Delimitación del tema

Abordar el tema sobre la inclusión educativa en una comprensión más profunda del origen, de la evolución de la organización de la política educativa en los sistemas de enseñanza y de su práctica implica, en primer lugar, verificar la relación existente entre el pasado y el presente, así como también buscar al mismo tiempo

³Política de Educación Especial 1997-2008

respuestas en la historia de la inclusión a nivel mundial y en Brasil. Sin embargo, describir esta trayectoria como un todo resulta muy difícil, entre otras razones porque contiene muchas realidades diferentes y similares.

En este sentido, se optó por hacer un estudio más particular en el Estado de Maranhão, pero interrelacionándolo con la historia recorrida a nivel mundial y a nivel de Brasil con sus influencias específicas. Para llegar a este objetivo principal, fue necesario delimitar la realidad a estudiar en contexto y tiempo, es decir, el análisis de los discursos institucionales y pedagógicos oficiales y de la situación actual de la inclusión en el contexto de las escuelas públicas maranhenses.

Así, considerando el interés de la investigadora por el estudio, se verificó la sensibilidad para el asunto del acceso de la persona con discapacidad a la escuela. Mi conocimiento profesional sobre el tema refrendado y reflexionado con el acceso a un acervo bibliográfico sobre la realidad histórica brasileña, asociado todo ello a la curiosidad sobre la desconocida historia del recorrido inicial de la inclusión educativa maranhense, despertó el deseo de caracterizar el trayecto histórico no aislado en sí, sino ligado a las explicaciones sobre los cambios que fueron ocurriendo en relación al tratamiento dado a la persona con discapacidad en la sociedad y, específicamente, en el contexto educativo, a las propuestas contenidas en los planes, proyectos, legislaciones, resoluciones, decretos, entre otros, que impulsaron las decisiones de la oferta de acceso de la persona con discapacidad a la educación y su reflejo en la práctica actual.

Este desafío exigió una estructuración del trabajo en tres apartados. La primera parte está compuesta por dos capítulos: parte introductoria y estado de arte. La segunda parte, también compuesta por dos capítulos que abordan los objetivos, las hipótesis y el proceso de investigación. La tercera parte trata de explicitar los resultados, la discusión, consideraciones finales y las recomendaciones.

Así, la pretensión de presentar elementos que dinamizasen el debate sobre el tema, se priorizó en la primera parte, en el capítulo primero, un abordaje sobre la introducción metodológica envolviendo el tema, su importancia, delimitación y explicación de cómo éste fue trabajado. En ese campo de preocupación, también presento en el segundo capítulo de la primera parte, el estado del arte, estructurado en cuatro capítulos.

El primero capítulo, se emprende un análisis a partir de la dinámica estructural del Estado do Maranhão, recortando, de forma más específica, a partir de la dinámica estructural del Estado y trae al público la versión sintética sobre el contexto histórico, político, económico, social y cultural de la evolución del Estado de Maranhão y su repercusión actual de la configuración sociopolítica en la práctica educativa del acceso de las personas con discapacidad en los diferentes sistemas de enseñanza. En ese sentido, visando plantear la evolución del servicio educativa a las personas con discapacidad en el Estado, se sintió la necesidad de hacerlo a partir de una reflexión más contextualizada en el ámbito de la Educación Especial brasileña presentada en el cuarto capítulo.

El objetivo de hacer la descripción, aunque sumaria, de la situación económica, social, política y educativa de Brasil y, principalmente, del Estado de Maranhão en cada época, se justifica en el hecho de que se puedan comprender mejor las motivaciones que llevaron al poder público y privado a permitir el acceso de las personas con discapacidad a la escuela, con el objetivo de su integración, profesionalización y la pretenciosa inclusión.

Para su complementación hemos usado el estudio de Mário Meireles (1980), denominado *História do Maranhão*⁴, que trata de modo concreto sobre los principales acontecimientos del Estado, enriquecidos por una obra del mismo título más actualizada de Francivaldo Melo (2006), escrita de forma clara y comprensiva sobre los principales aspectos geográficos, situación política, económica y cultural del Estado de Maranhão.

En el segundo contiene los fundamentos y las bases conceptuales que orientaron el análisis desenvuelto, ceñido en la discusión sobre la aprehensión de la diferencia, la concepción de la eugenesia y de la ciudadanía de las personas con discapacidad, las propuestas y recomendaciones de organismos internacionales en el campo educacional, los presupuestos orientadores de la Educación Especial e, incluso, un abordaje sobre las diversas terminologías empleadas para designar a las personas con discapacidad y los fundamentos de la inclusión educacional y escuelas inclusivas.

El tercer capítulo delinea el abordaje de los fundamentos y principios de la inclusión educacional y escuelas inclusivas, su organización y las respuestas educativas para la consolidación de la Escuela Inclusiva

⁴Historia de Maranhão

En el cuarto, se retoma la trayectoria de la Educación Especial en Brasil, configurada en el período colonial a la llegada de la Nueva República, marcado como un período de efervescencia que contribuyó a la formación de la sociedad brasileña fundada en un proceso de homogenización y, consecuentemente, de la realización latente del derecho de integración e inclusión de las personas con deficiencia en la educación, dentro de un marco jurídico-legal. En éste están contenidos también los momentos de la historia que muestran en qué grado las concepciones y prácticas del pasado, en lo que se refiere a la acción educativa, permanecen arraigadas en el presente.

El presente estudio analiza también las fuentes secundarias utilizadas como referencia teórica a las posiciones asumidas sobre este asunto y relatadas a lo largo de los capítulos. De ese modo, era procedente estudiar los aspectos de la vida socio-política y educativa a nivel nacional junto con la trayectoria histórica de la Educación Especial, emprendida a partir de las lecturas de algunas referencias bibliográficas básicas que trajeron consideraciones con respecto al tema en estudio.

En ese sentido, se seleccionó como principal referencia la obra de Gilberta Jannuzzi (2004), denominada *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*⁵ que, en la perspectiva de dar voz a las reivindicaciones educativas de aquéllos que fueron silenciados por la marginación y olvido de las elites, pensó en la reconstrucción de la memoria de la educación de las personas con deficiencia en el contexto brasileño buscando lograr la construcción escolar propuesta en ellas.

Hemos usado como referente, también, la obra *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*⁶ (Mazzota, 2005). Éste desarrolla un estudio significativo de la evolución de la política nacional enfocando las relaciones entre las personas con deficiencia y la educación brasileña. Asume una posición crítica al respecto de las diferentes medidas educativas puestas en práctica para esta población, desde aquellas de carácter eminentemente asistencial hasta las de educación escolar, además de tratar las ideologías inmersas en las políticas públicas y en las acciones legislativas en esa área. Relata también los resultados del análisis sobre los dos movimientos que fueron decisivos en esa trayectoria: los de 1854 a 1956, por las iniciativas oficiales y

⁵La Educación del Deficiente en Brasil: desde su origen hasta los inicios del siglo XXI

⁶Educación Especial en Brasil: historia y políticas públicas de Marcos Mazzotta.

particulares y el período de 1975 a 1993, que fue marcado por las iniciativas oficiales de ámbito nacional.

También hemos recurrido una retrospectiva más específica sobre este asunto, la obra titulada *A Educação do Surdo no Brasil*⁷, de María Aparecida Soares (2005), que relaciona la dinámica del Instituto Nacional de Educación de Sordos y saca a la luz los matices de una trayectoria institucional en su desafío de escolarización del sordo, así como la reflexión sobre las propuestas educativas ofrecidas a él y el enfoque del predominio de las estrategias de desarrollo y adquisición del lenguaje, oral y gestual.

Otro referente ha sido la obra de Lucídio Branchetti e Ida María Freire (2001), denominada *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho y cidadania*⁸, con el fin de analizar las situaciones sociales e históricas, en la cual las deficiencias se manifestaron, principalmente, cuando descubren cómo fueron aprendidas y educadas las personas con deficiencia, a veces aceptadas o integradas, a veces estigmatizadas y excluidas, dependiendo del momento y de los lugares en los que se encontraban.

El análisis de la legislación brasileña constituye el eje de trabajo más importante, sobre todo si se considera la Constitución Brasileña, que incluye la primera referencia legislativa en relación a la cuestión del acceso de las personas con deficiencia a la educación o las determinaciones legales sobre la organización y sus directrices orientadoras de ese servicio educativo presentados en la Lei de Directrizes e Bases la Educación-LDB, 9.394/96 en el Estatuto del Niño y del Adolescente-Ley nº 8.069/90 y en las Directrices Curriculares como forma de garantía de la igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad y en el reordenamiento de las adaptaciones físicas, curriculares y pedagógicas.

Para desarrollar más este capítulo, se sitúa la obra de Rosita Edler Carvalho (2002), bajo el título *A nova LDB e a Educação Especial*⁹ que trata de modo crítico los problemas actuales presentes en la legislación sobre la educación de las personas con deficiencia y las intenciones del debate del gobierno central en contradicción con la práctica real de esos sujetos que están ansiosos por incorporarse a la ciudadanía activa.

⁷La Educación del Sordo en Brasil

⁸Una mirada sobre la diferencia: interacción, trabajo y ciudadanía

⁹La nueva Ley de Directrices y Bases y la Educación Especial

A través de la incorporación de sucesivos paradigmas y legislaciones educativas fue posible percibir la introducción progresiva de prácticas educativas más humanas con respeto a la persona con discapacidad en la escuela y de la valoración de sus posibilidades y potencialidades como sujetos de derechos y no de actitudes caritativas y con prejuicios.

En lo que se refiere a la segunda parte, el capítulo tercero delinea los objetivos (general y específicos), así como las preguntas guía de la presente investigación; exigiendo, en consecuencia, una metodología de abordaje cualitativa, presentada en el capítulo cuarto, con utilización de instrumentos diversificados, como: análisis documental, cuestionarios y entrevistas, aplicados a profesores, coordinadores y directores de centros educativos públicos de diferentes provincias maranhenses.

La última parte constituye la presentación de los datos empíricos recogidos (organizados en el capítulo cinco y subdivididos en tres capítulos) y de las consideraciones finales, presentadas en el capítulo sexto. En el primero y segundo capítulo del capítulo cinco, se registra la discusión y de la trayectoria de la Educación de las personas con discapacidad, en una retrospectiva histórica en el Estado do Maranhão, desdoblándose, enseguida, en los caminos recorridos por la Educación Especial desde las primeras experiencias aisladas a aquellas de ámbito privado de enseñanza, y la discusión sobre la inclusión educacional de las personas con discapacidad en los contextos escolares maranhenses; tanto en relación al discurso institucional y regulador cuanto al aspecto relativo al discurso pedagógico oficial.

Así, el tratamiento se inicia con la oficialización del servicio y atendimento educativo de las personas con discapacidad en el sistema público de enseñanza, la organización de la atención y el proceso de municipalización de la Educación Especial en este Estado de Brasil.

En cada período se analiza cómo la oferta de la educación de las personas con discapacidad fue idealizada y concretada en el ámbito de la esfera a la que pertenece, el aumento del análisis sobre la implantación de la propuesta de inclusión escolar en la red municipal de enseñanza iniciada en la capital del Estado, como propuesta de descentralización del acceso a la educación.

Completan esos temas algunas referencias desde el estudio del ámbito jurídico desde una trayectoria de la judicatura como referencia de los dispositivos legales: dilemas del ámbito jurídico y los desafíos de la política educativa maranhense en la puesta en marcha del derecho a la educación. Concretamente, se recurrió, a las contribuciones definidas en la Constitución Estatal Maranhense (Senado Federal, 2011) y en la Resolución 177/97 (Cfr. R.D. n° 33 y C.D. n° 1.15) que, estableciendo las normas para la Educación Especial en el Sistema de Enseñanza del Estado, apenas ratificaron aquéllos ya validados en los documentos legales anteriores de carácter nacional

También el estudio se desarrolló a partir de las contribuciones extraídas de las fuentes documentales, a que se tuvo acceso. Éstas expresan la riqueza de las reflexiones e intenciones propuestas en la política educativa maranhense en el modelo de gestión de esas políticas imbricadas en la cuestión de la Educación Especial y, sobre todo, en las prácticas y propuestas desarrolladas en el cotidiano escolar.

En ese enfoque, las fuentes documentales que fueron utilizadas para dar visibilidad a las intenciones y acciones de la Educación Especial en el Estado fueron determinantes para los análisis que llevaron a las hipótesis planteadas en relación al recorrido, principios y presupuestos contenidos en varios documentos pertenecientes al sector de la Educación Especial de la Secretaría Estatal y Municipal de Educación y del Sector de Estadística de esos órganos, de la fiscalía y en el acervo bibliotecario de las instituciones de ámbito privado.

Hemos tenido la necesidad de contextualizar la acción, yendo en busca del Plan Plurianual del Estado de 1996-1999 (Cfr. R.D. n° 25), que recogió las directrices que debían ser consolidadas en todos los sectores de la organización política del Estado. De forma análoga, el Plan de Desarrollo Económico y Sustentable del Estado de Maranhão (1995-1998, Cfr. R.D. n° 56), que exploró las directrices y estrategias para la política de la vida organizativa del Estado y, principalmente, en lo que se refiere a la cuestión educativa. Se destaca el análisis de documentos básicos como el Decreto n° 11.858/91 (Cfr. R.D. n° 13) y 7.356/98 (Cfr. R.D. n° 40) que trataron de la organización y reorganización de las Secretarías Estatales y la propuesta que trató de la municipalización.

Los apartados tercero del capítulo cinco abordan la situación actual de la inclusión en el contexto de las escuelas públicas maranhenses investigadas, esencialmente dirigida hacia el espacio escolar con énfasis en la percepción de los profesores, directores y coordinadores relativas a las dimensiones: cultura escolar, políticas, prácticas educativas y formación profesional docente, así como las representaciones sociales sobre la inclusión educativa en el contexto de las prácticas educativas de la Educación Especial en Maranhão.

Abordar esa cuestión ha sido un desafío que aparentaba facilidad. Sin embargo, desde la delimitación del tema a la organización del método y de las fuentes a ser estudiadas, se fue constatando lo inverso, o sea, el arduo compromiso en la construcción del trabajo, principalmente, por la amplitud de los datos y la forma en que éstos se presentaban en los documentos, así como también el estado de conservación del material y condiciones de protección.

De modo general, el problema se constató primeramente con el hallazgo de que la historia de la inclusión, en algunos momentos, no había sido registrada en los documentos institucionales oficiales, o en otras formas de registro. Otros obstáculos fueron surgiendo cuando en la recogida de los diagnósticos sobre los primeros alumnos, así como sobre los informes pedagógicos, se descubrió que pese al cambio del edificio de la Secretaría Estatal de Educación y de su gestión en el año de 1973, de dichos documentos quedó muy poco. Se encontraron solamente aquéllos que ratificaban las intenciones de la Política Educativa (Decretos, Planos, Resoluciones, Proyectos y Propuestas).

De hecho, la información sobre las primeras experiencias se conservaba apenas en la memoria de sus protagonistas y en los escasos documentos que trataban sobre los aspectos cuantitativos del servicio educativo ofrecido a las personas con deficiencia.

Para localizar a esos protagonistas y algunos documentos, con el fin de reconstruir aspectos de la historia, fueron muchas las idas y venidas, con una duración de dos años de investigación.

Sin embargo, con la preocupación de obtener los datos sobre el tema nos enfrentamos con otro problema, la localización de los documentos, pues unos estaban abandonados

en un armario de la Secretaría Estatal de Educación, otros fueron incinerados y también había algunos no registrados. Para consuelo de la investigadora, en esta recogida encontré una cita de Bloch (1993:64) que dice que: “una de las tareas más difíciles del historiador es reunir los documentos de los que piensa tener necesidad”.

La forma de recordar la historia es por medio de documentos, los cuales fueron producidos por protagonistas y autores de la época y, por tanto, son siempre incompletos y parciales. Por ello reconocemos que ofreció muchas informaciones valiosas para la composición de este trabajo, aunque también fue necesario buscar datos en otras fuentes, como las entrevistas y los cuestionarios que nos sirvieron para explicitar la comprensión de los profesores, directores y coordinadores sobre el significado de la práctica de la inclusión de las personas con discapacidad en el contexto escolar maranhense.

El camino entonces fue superar los obstáculos y con ánimo recorrer cada trayecto para llegar al objetivo propuesto, la construcción de la tesis, mezclada con el cuerpo bibliográfico de la historia de la Educación Especial brasileña escrita por varios autores referenciados en el presente trabajo.

Por último, y con una perspectiva humilde y sin la pretensión de agotar el tema y las interpretaciones posibles acerca de la inclusión de las personas con discapacidad en el Estado do Maranhão explicitadas en el capítulo sexto, explicitamos las consideraciones finales que servirán para analizar las tácticas legales y prácticas adoptadas a lo largo del proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la escuela en el contexto maranhense, así como los comentarios y recomendaciones asumidos en relación a la cuestión de la tolerancia y del enfoque de la atención a la diversidad.

1.3. Contexto

El Estado de Maranhão, nombre dado al Rio Amazonas por los nativos de la región antes de la llegada de los navegantes europeos, está situado al Oeste de la región noroeste del Brasil, teniendo como límites el Océano Atlántico, al norte; el Estado de Piauí, al Este; el Estado de Tocantins, al Sur y sureste, y el Estado de Pará, al Oeste, su capital es la ciudad de São Luís, declarada por la UNESCO como patrimonio histórico de la humanidad.

Según el Censo de 2010, realizado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística de Maranhão, el Estado, que está constituido por 217 municipios, tuvo una tasa de crecimiento poblacional de 16,25% entre los años de 2000 a 2010, pasando de 5.651.475 para 6.569.683 habitantes, compuesto por 3.258.860 hombres y 3.310.823 mujeres, siendo que la mayoría reside en la zona urbana con 4.143.728 habitantes, y 2.425.955 en la zona rural (IBGE, 2010). El Estado de Maranhão presenta, además, entre sus aspectos geográficos, una amplia diversidad de “lençóis” (dunas), manglares, playas y caserones históricos.

Ilustración 1. Caserones históricos de São Luis-MA



Ilustración 2. Dunas en los “Lençóis maranhenses”



Maranhão, tiene una población con deficiencia, que, en el año 2000 fue considerada, aproximadamente de 912.930 habitantes, distribuidos en sus 217 municipios, representando el 16.14% de la población del Estado en el año de 2000 (MEC, 2008).

Tabla 1. Población total y con deficiencia en Maranhão en el año 2000

Población total	5.651.475
Población con deficiencia	912.930
Población de 0 a 17 años con deficiencia	133.152
0 a 4 años con deficiencia	18.013
5 a 9 años con deficiencia	31.134
10 a 14 años con deficiencia	50.431
15 a 17 años con deficiencia	33.574
18 a 24 años con deficiencia	67.265
Fuente: MEC, 2008.	

Considerando el número de alumnos matriculados, comparados con el total de la población con deficiencia existente en Maranhão el año de 2000, solamente 0.60 % frecuentaban la educación escolar en el año 2000, o sea, 5.457 personas con deficiencia, siendo así distribuidas:

Tabla 2. Matrículas de alumnos con deficiencia en la escuela o clases especiales y en clases comunes por nivel y red de enseñanza en el año 2000.

Red de Enseñanza	Educación Infantil	Enseñanza Fundamental	Enseñanza Media	Educación de Jóvenes y Adultos-EJA	Total
Estatad	513	2079	31	149	2772
Clases o escuelas especiales	513	1871	18	148	2550
Clase común (incluidos)	-	208	13	01	222
Municipal	351	710	-	-	1061
Clases o escuelas especiales	351	592	-	-	943
Clase común (incluidos)	-	118	-	-	118
Privada	1070	428	-	126	1624
Clases o escuelas especiales	1044	405	-	124	1573
Clase común (incluidos)	26	23	-	02	51
TOTAL	1934	3217	31	275	5457
Fuente: SINEST;GDH, 2002b.					
*No hubo matrículas en la red federal.					

Analizando los datos se constata, que de acuerdo con las modalidades de atención educativa, predominaban, en el año 2000, las clases especiales, con 5066 alumnos con deficiencia, correspondiendo 92.83%, en las cuales estaban 46.73% en la red estatal, 28.82% en la red privada y 17.28% en la red municipal, así como el predominio de la oferta de matrículas en la red estatal de enseñanza, con un porcentaje de 50.80%, mientras que, en las clases comunes, registró solamente 391 alumnos, 7.2%.

En cuanto al nivel de oferta, la Enseñanza Fundamental muestra mayor porcentaje de alumnos, correspondiente a un 58.95%, seguido de la Educación Infantil con un 35.44%, la EJA con un 5.04% y la enseñanza media con un 0.57%. Es pertinente destacar, que de los 217 municipios del Estado de Maranhão, solamente 61 (28.1%) tienen atención de Educación Especial (SINEST/GDH, 2002b). Con relación el tipo de deficiencia, el predominio de la oferta es los alumnos con deficiencia mental, con 54.9%, conforme tabla III.

Tabla 3. Matrículas de alumnos por tipo de deficiencia en escuelas especiales, clases especiales e incluidos en la red estatal de enseñanza del estado de Maranhão en 2000.

Tipo de Servicio	DV*	DA**	D. Física	D. Mental	D. Múltiple	Otras***	Total
Clases o escuelas especiales	98	1034	248	2836	429	421	5066
Clase común (incluidos)	38	68	43	158	07	77	391
Total General	136	1102	291	2994	436	498	5457
*Deficiencia Visual							
** Deficiencia Auditiva							
*** Autistas, personalidad, problemas aprendizaje...							
Fuente: SINEST;GDH, 2002b							

Analizando los resultados del censo escolar 2010, publicados por la Superintendencia de Estadística de la SEDUC-MA, revelan que, en 2010 fueron matriculados un total de 22.806 alumnos con deficiencia, de una “población con 1.641.609 de personas con deficiencia” (IBGE, 2011), correspondiente a un porcentaje de 1.39%, así como el predominio de la oferta de matrículas en la red municipal de enseñanza, 68.7%, conforme la Tabla 4:

Tabla 4. Matrículas de alumnos con deficiencia en Maranhão por nivel y red de enseñanza en 2010

Nivel	Estatat	Federal	Municipal	Privada	Total
Educación Infantil: Guardería y Pre-escolar	76	-	1.351	787	2.214
Años iniciales	1.480	-	9.088	1.793	12.361
Enseñanza Fundamental					
Años finales	901	-	2.870	172	3.943
Enseñanza Fundamental					
Medio	844	3	25	67	939
Educación Profesional –Nivel Técnico	-	4	-	116	120
EJA Fundamental	458	-	2.325	355	3.138
EJA Medio	74	1	1	15	91
Total	3.833	8	15.660	3.305	22.806
Fuente: Censo Escolar SUPLE/SAPL/SEDUC/MA-2010					

Los datos obtenidos en la SEDUC-MA revelan aunque que, en 2010, la mayoría de los alumnos de la red estatal de enseñanza está incluida en clases comunes (69,6%), conforme puede ser verificado en la Tabla 6, representando un avance en relación a los años anteriores, pero la variación de la matrícula por tipo de deficiencia, con mayor porcentaje de alumnos con deficiencia visual, 969, correspondiente a un 25.2%.

En relación al nivel de oferta, la Enseñanza Fundamental muestra mayor porcentaje de alumnos en año de 2010, correspondiente a un 71.49%, seguido de la EJA, con 14.16%, Educación Infantil con 9.71%, y la enseñanza media con un 4.64%. .

Otro aspecto que merece ser evidenciado es en relación a la oferta de matrículas en la red estatal de enseñanza, pues, en São Luís, se registraron 615 alumnos matriculados en clases especiales y 667 alumnos incluidos en clases regulares de enseñanza (SEDUC, 2010), correspondiendo a un porcentaje de 47.9% de alumnos en clases especiales y, sobre el total de alumnos matriculados en clases especiales en esa red de enseñanza, el porcentaje es del 52.7%.

Tabla 5. Matrículas de alumnos por tipo de deficiencia en escuelas especiales, clases especiales e incluidos en la red estatal de enseñanza del Estado de Maranhão en 2010.

Tipo de Servicio	DV*	DA**	D. Física	D. Mental	D. Múltiple	Otras***	Total
Clases o escuelas especiales	79	350	34	567	40	87	1.167
Clase común (incluidos)	889	498	338	699	51	191	2.666
Total General	968	848	372	266	91	279	3.833
*Deficiencia Visual							
** Deficiencia Auditiva							
*** Autistas, personalidad, problemas aprendizaje...							
Fuente: Censo Escolar SUPLE/SAPL/SEDUC/MA-2010							

Sobre los alumnos matriculados en la red municipal, no fue posible recoger estos datos por tipo de atención y deficiencia, debido a que no existen en algunos municipios, un departamento de Estadísticas en las Secretarías Municipales, responsables de la recogida organizada de estos datos.

Con relación a la variación de la tasa evolutiva de las matriculas en la Educación Infantil, entre los períodos 2000 a 2010, demostró que la misma no subió en la misma proporción que los demás niveles, pues quedó en 14.48%, mientras que, en la Enseñanza Media se constata la evolución de la oferta en 3316.13% y, en la EJA y en la Enseñanza Fundamental, una tasa de crecimiento, respectivamente, de 1074.18% y 406.81%, conforme tabla 6.

Tabla 6. Evolución de matrículas de alumnos con deficiencia por red de enseñanza del Estado de Maranhão 2000-2010.

AÑO	2000	%	2010	%	EV. 2000-2010%
EI	1934	35.44	2.214	9.71	14.48
EF	3217	58.95	16.304	71.49	406.81
EM	31	0.57	1.059	4.64	3316.13
EJA	275	5.04	3.229	14.16	1074.18
TOTAL	5457	100	22.806	100	
FUENTE: La propia autora.					

Otro aspecto que merece ser examinado es la evolución de un nivel de escolaridad a otro, pues, se observa que ese porcentaje de alumnos matriculados decrece

significativamente de las series iniciales a las series finales de la Enseñanza Fundamental y, también en la Enseñanza Media, demostrando que no hay continuidad de matriculación de esos alumnos en los niveles de enseñanza y, también se evidencia la necesidad de evaluar los obstáculos/barreras que impiden a los alumnos evolucionar. Y mucho nos tememos que como Ferreira (2000) afirma, son justamente los niños que no tienen acceso a la educación o que fracasan precozmente en el proceso de escolarización y que acaban siendo excluidos. Son exactamente los hijos de los grupos socialmente vulnerables, es decir, los niños de raza negra, los chicos y chicas de la calle, los niños con discapacidad y las minorías étnicas y lingüísticas, que no deberían sufrir ningún tipo de discriminación en el acceso a las oportunidades educativas y obviamente esto puede afectar de forma negativa la autoimagen del alumno y la proyección de su capacidad y de sí mismo, además de comprometer la adquisición de capacidades suficientes para que se alumno aspire, en la sociedad actual, a su valorización y su participación social.

Esto revela que los esfuerzos emprendidos, tanto, por los órganos educativos, cuanto, por las instituciones educativas a través de las prácticas escolares para transformar los sistemas educativos, aún no han sido suficientes para modificar los procesos pedagógicos y alcanzar el éxito a partir de la oferta una enseñanza de equidad.

Para Edler Carvalho (2000), “la inclusión educativa se configura no a través de datos estadísticos de cantidad de matrículas realizadas, sino, sobre todo, con acceso, ingreso y permanencia de los alumnos con discapacidad como aprendices del proceso”.

Actuando de esa forma, estamos negando la ciudadanía de los alumnos, puesto que, no será garantizada solamente con la igualdad de derecho, sino, con la posibilidad de ejercerlos plenamente. La igualdad va más allá: debe ser mantenida como derecho de todos de aprender en la escuela, respetando las singularidades de ritmos y formas de aprender.

En el estudio realizado en el Brasil por Raíça y Sandim (2008:23) registraron su avance en términos cuantitativos, cuando señalaron que:

En los últimos años se observa la ampliación significativa de oportunidades educacionales para los niños con diagnóstico de discapacidad. De acuerdo con el Ministerio de Educación (MEC) el número de matrículas de niños

con necesidades educacionales especiales en las clases regulares aumentó de 13% para 46,4% entre los años 1998 y 2004. Eso demuestra que Brasil progresa considerablemente en el plan cuantitativo de la educación inclusiva, sin embargo, permanece el desafío de que la inclusión sea hecha con calidad.

De la misma forma, Mantoan apud Mantoan y Prieto (2006:20 y 30) afirma que la igualdad de oportunidades es perversa, cuando garantiza el acceso, pero no les asegura la permanencia y el proseguimiento de la escolaridad en todos los niveles de enseñanza, porque nuestro sistema educacional, delante de la democratización de la enseñanza ha vivido muchas dificultades para igualar una relación compleja, que es la de garantizar escuela para todos, pero de calidad. También las autoras muestran que una de las dificultades consiste en la mantención de prácticas “*meritocráticas*” en la escuela en relación a los grupos socialmente fragilizados, como el de las personas con deficiencia, el número de alumnos que tenemos para atender, las diferencias regionales, el conservadorismo, la ignorancia de los padres y su fragilidad delante del fenómeno de la deficiencia de sus hijos.

A su vez, Lima (2010:48 y 52) al explicitar la inclusión escolar como acceso a la escuela, al conocimiento y al desarrollo, afirma que en relación al aprendizaje, en Brasil, este es aun un desafío, aunque reconoce que la inclusión ha avanzado en algunas escuelas con la mediación del profesor y con la construcción de formas de evaluación flexibles.

De esta manera, vemos la necesidad de implantación de estrategias concretas que tengan por objeto corregir las desigualdades en torno al acceso, permanencia y éxito de los alumnos con deficiencia en la escuela, de modo que puedan progresar significativamente a niveles superiores.

Pero nuestra realidad es que crece, en el campo de las políticas sectoriales a nivel municipal, la oferta de matrículas para los alumnos con deficiencia en la red municipal hasta el 68.7% en relación a las demás, conforme datos expuestos en las tablas 2 y 4; sin embargo, el número de alumnos con deficiencia matriculados en escuelas privadas cayó, quedando en un porcentaje de 14.5% inferior a la red estadual, que llegó al 16.8%. Se registra, además, que el porcentaje de menor evidencia fue el de la red federal,

correspondiendo a 0.03%, pues, siendo esta responsable por la educación profesional, solamente dio inicio al acceso de personas con deficiencia en esa modalidad de estudio en 2001.

En realidad, este crecimiento de matrículas en la red municipal deriva de la política e municipalización adoptada por las Secretarías Municipales de Educación de varios municipios maranhenses, como Imperatriz, Balsas, São Luís, Caxias, Brejo, Itapecuru-Mirim, Pinheiro, Santa-Inês, Bacabal y São Luís-MA.

CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE

No podríamos avanzar en el análisis de la trayectoria histórica de la Educación Especial en Maranhão sin necesariamente remontarse al significado y al sentido de los elementos que sirvieron de base inspiradora en la consolidación del derecho de la persona con discapacidad a la educación, los cuales son reflejo de las tendencias mundiales y se constituyeron en la cuna para el encadenamiento de varios movimientos del planeta.

De ese modo, es posible entender como ha sido preconizada la atención educacional de las personas con discapacidades en el contexto escolar, señalando los elementos del aspecto segregacionista que se manifestaron a lo interno de las organizaciones escolares como parte de un sistema social, político y cultural, de carácter estrictamente homogeneizador, así como el aspecto evolutivo de ese atendimento con la lógica de la inclusión, construyendo dentro de un movimiento social de lucha y de los principios contenidos en los aparatos legales emanados de los organismos internacionales, como la Conferencia Americana de los Derechos Humanos, entre otros que tuvieron como fundamento el reconocimiento de la diferencia como elemento que enriquece el proceso educacional y las relaciones entabladas en el interior de las escuelas. De ese modo se amplió la comprensión del significado de la educación inclusiva como un proceso que busca identificar y remover las barreras para el aprendizaje (Glat, Pletsch y Fontes, 2007), a partir de la explicitación de las prácticas y estrategias de la escuela inclusiva, de la discusión sobre la superación de la visión del currículo tradicional para la flexibilidad curricular y del entendimiento de la evaluación como instrumento de reflexión del quehacer pedagógico y de la gestión del conocimiento (Sebastián Heredero, 2011).

A su vez, esa discusión desencadenó la necesidad del abordaje sobre como esa propuesta fue incorporada en la política educacional brasileña, a la luz de dos vertientes: marco institucional y legal, así como el debate de la génesis de la educación de las personas con discapacidades sobre la base de la formación socioeconómica y política que configura la realidad del Estado de Maranhão a partir del análisis de su repercusión en la implementación de esa práctica educativa del contexto educacional maranhense.

2.1. Dinámica estructural del Estado de Maranhão

Con el objeto de desarrollar un estudio de naturaleza histórica una de las primeras cuestiones es la necesidad de localizar en el tiempo el nacimiento de la Educación de las personas con discapacidad en Maranhão, entrelazada a la propia evolución del Estado de Maranhão, ya que ambas caminan juntas. Como afirma Saviani (1993:171):

“A fin de determinar el tipo de acción ejercida por la educación sobre diferentes sectores de la sociedad, así como el tipo de acción que sufre de las demás fuerzas es preciso, para cada sociedad, examinar las manifestaciones fundamentales y derivadas, las contradicciones principales y secundarias”.

Parece entonces, fundamental en el análisis de esta cuestión, hacer una reflexión que considere esta perspectiva contrastándola con la concepción de la Educación de las personas con discapacidad en el Estado de Maranhão a partir del análisis sobre la situación política, económica, social y cultural del Estado en el período de la Colonia a la República, específicamente para que se puedan comprender los motivos que llevaron a las instituciones de ámbito privado y público a garantizar el acceso de las personas con discapacidad a la educación.

Al destacar esos aspectos, como punto de partida para la reflexión del estudio del tema propuesto, es importante enfatizar que la historia de la Educación de las personas con discapacidad es muy diferente en Maranhão, ya que se articula a semejanza de lo que ocurre en el propio Estado en lo que concierne a su origen y a la ocupación de sus tierras, presentadas por algunos historiadores como Meireles (1980), Pacheco (1923), Melo (2006), entre otros, que caracterizan la historia maranhense.

2.1.1. Formación socioeconómica y política del Estado de Maranhão.

Las divergencias para explicar el origen del Estado de Maranhão, comienzan desde el vocablo Maranhão, citado por Meireles (1980:29), que relaciona la tierra al nombre de “Rio Marañon, descubierto por Gonçalo Pizarro en 1499, en homenaje a su compañero de viaje Fernando Gonçalves Marañon o la palabra Maranhay, vocablo asociado a la cultura indígena”(Pacheco, 1923:339).

Ya el poblamiento de las tierras maranhenses, según Melo, también presenta versiones diferentes, según asevera el referido autor: “dicen algunos historiadores que los españoles aquí, habrían llegado antes de los portugueses, y entre tres de ellos se discute cuál habría sido el primero a llegar a Maranhão”(Melo, 2006:18).

En cuanto a la historia de servicio a las personas con deficiencia en el Estado de Maranhão, hay una indefinición en lo referente a los orígenes de ese servicio, pudiendo haber surgido solamente en la perspectiva de acoger a los niños abandonados por las Cofradías Particulares, así recurriendo a Jannuzzi (2004:8-9), que apoyada en los primeros informes del Padre Vieira, relata la hipótesis de que:

[...] la Santa Casa de Misericordia surgida con fecha incierta en Maranhão, durante el período colonial, probablemente en 1653, para atender pobres y enfermos [...] se puede suponer que muchos de esos niños traían defectos físicos o mentales.

Precisamente es en ese período, con luchas por las conquistas francesa, portuguesa y holandesa, el Maranhão no se destaca en términos de proyección política y económica, ya que producía pequeñas cantidades de caña de azúcar, mamona, maíz y algodón y tenía el comercio limitado a la base de cambio y el transporte de esa producción era hecho a través de tracción animal, lo que se posteriormente cambió con la creación del Estado del Grão-Pará y Maranhão, por el primer ministro, el Marqués de Pombal, en 1753.

Esa compañía dio un gran empuje a la economía de Maranhão, incentivando la agricultura, la industria y el comercio [...] traía y vendía esclavos negros y productos de la Metrópoli y compraba lo que el Maranhão producía. (Melo, 2006:95).

Con la llegada de esclavos negros a Maranhão, Pombal marca el fin de la utilización de la mano de obra indígena como esclavo, este hecho contribuyó para la expulsión de los jesuitas. Además, afirma Andrade (1984:40), que:

[...] asegurar el suministro de crédito a los colonos volcados en la adquisición de esclavos, establecimiento de los campos de cultivo, la política de precios para la adquisición de productos de la tierra venidos de Europa y la reglamentación del sistema de navegación para el Reino, capaz de permitir la exportación de la producción local en tiempo hábil.

Entre otras, se cita la contribución de Joaquim de Melo y Póvoas con la implantación de medidas administrativas de reestructuración económica, como la apertura de carreteras por el interior, la exploración de los ríos Itapecuru y Pindaré y la realización del primer censo maranhense. Otra actividad representativa fue la pecuaria que surgió en 1739, en el agreste maranhense, fruto de la implantación agroindustria azucarera como medio de transporte de la producción venida de las refinerías que se extendió del municipio de Pastos Bons para otros municipios maranhenses como Aldeias Altas, Riachão, Carolina, Grajaú y otros.

En la época del Imperio, no hemos encontrado ninguna referencia que abordase la Educación Especial en Maranhão, aunque existan algunas experiencias aisladas de obras asistenciales de guarda como consecuencia de la experiencia realizada por la Santa Casa de Misericordia o instituciones religiosas. La enseñanza primaria fue implantada en Maranhão a mediados del siglo XIX, aunque todavía era muy precaria. Al respecto Marques (1970:401) registra que “en 1832, en toda la provincia, había 26 escuelas públicas primarias, de las cuales apenas 18 funcionaban y de las 13 escuelas secundarias, sólo 7 se encontraban en funcionamiento”.

En contraposición, en lo que concierne al contexto histórico de la economía maranhense, Meireles (1980:37) registra que:

Gracias a la expansión de la producción de algodón y de la caña de azúcar Europa en el período imperial, en poco tiempo estos productos asumen un papel de destaque en la economía brasileña, consagrándose así, como el período de la Edad de Oro.

Se vive desde entonces la separación del Estado de Maranhão Piauí (1811), la sustitución de Maranhão de Estado Colonial a Provincia¹⁰. (1815) y la firma de su independencia el 28 de julio de 1823. Esa firma, en realidad, no representó significativamente ningún cambio en la estructura social, ya que la aristocracia rural permaneció en el poder, manteniendo las mismas relaciones esclavistas existentes. Marques (1970:93) en sus estudios afirma que en el pasado “Maranhão se volvió una

¹⁰El término “provincia” significa una división territorial, o sea, una unidad de federación. Con el título de província, el estado de Maranhão pasó a tener una naturaleza jurídica de autonomía territorial.

provincia sin expresividad, en el contexto del noreste, dicho contexto, frente al conjunto brasileño, había perdido toda su importancia”.

Sin embargo, con la llegada de la República, Maranhão cambió de provincia a un Estado de Federación de la Nación, el 17 de noviembre de 1889, permaneciendo así hasta hoy, por otro lado, se vivió un retroceso del mercado exterior al no invertir capital en el cultivo de algodón y de caña de azúcar, concentrándolos en la implantación de las fábricas de hilado y tejido de algodón. Estas fábricas dieron un gran paso repentino y se expandieron en el escenario de la economía maranhense, principalmente en la capital del Estado, y consecuentemente vinieron inversiones también en el área de infraestructuras, de comunicación, transporte, saneamiento y una revalorización inmobiliaria, aunque pronto se encontraron con el declive, pues sus propietarios no tuvieron como sostener la concurrencia externa y la desvalorización de la moneda, estos factores provocaron el incumplimiento de acuerdos referentes a los pagos de las maquinaria industrial, forzando a las compañías de la industria textil a endeudarse con los préstamos recibidos. Otros elementos que agravaron esa situación y ayudaron para que los propietarios desplazasen sus capitales para las plantaciones de café en el oeste paulista. Fueron el aumento de impuestos, las contribuciones sociales, la reducida inversión tecnológica en el sector y la ausencia de incentivo por parte del gobierno. Según Oliveira (1994:45-46):

El dominio de la economía café-cultura significó, de un lado, la destrucción de la burguesía en otros estados y regiones y, de otro, la alianza con algunas oligarquías [...]. En el Noreste, la cuestión regional, desde la dictadura, fue ignorada y se transformó en moneda de cambio de un régimen que buscaba legitimarse con el apoyo de las propias oligarquías del Noreste.

En 1950, renace la perspectiva de crecimiento económico, pues nuevas actividades surgen, como la actividad de extracción del *babaçu*¹¹ y con plantaciones de arroz. La caída de producción de *babaçu*, sustituido por la producción de soja, convivió también con la crisis política del Estado entre el Gobierno de Eugênio Barros (1951-1956), Eurico Ribeiro (1956-1957), José de Matos Carvalho (1957-1961) y el Gobierno de Newton Bello (1961-1966).

¹¹ El *babaçu* es un tipo de coco usado para la producción de aceite comestible, jabón, glicerina y pienso.

En materia de educación, la década del 50, por el contrario, se puede considerar como primer modelo de la Educación Especial en el Estado de Maranhão, ya que ésta tiene su base concreta reproducida en una experiencia aislada de carácter público en el municipio de Pedreiras-MA, precisamente en 1950, con la inserción de la primera persona con deficiencia visual en la clase ordinaria pública de enseñanza. Recogemos también, las experiencias de alfabetización de una persona con deficiencia auditiva hecha por la propia familia en 1956, en el barrio de Maracanã, situado en la capital del Estado y el ingreso de alumnos con deficiencia mental y auditiva en el año de 1962 a una escuela de iniciativa particular, así como la creación de la primera clase experimental braille en 1964, destinada exclusivamente a las personas con deficiencia visual también en el ámbito privado. Pero, el perfil de la situación educativa maranhense en este período no era muy alentadores, como bien destacó Bomeny (1981:23 y 24):

Para una población de bajo nivel socioeconómico extremadamente baja, sólo cinco instituciones públicas (dos federal, tres del Estado) representaron el servicio a todo el estado, y sólo tres cursos eran ministrados para los cuatro últimos años del primer grado. En la educación primaria, el 58% de los niños de siete a 14 años dejar de ser atendidos. Mientras que en las zonas urbanas y suburbanas, la tasa de matrícula registra un porcentaje de 82.1%, en las zonas rurales se reduce a 30.90%. Si considerar que los niños de las zonas rurales representa 78.4% de la población en este grupo de edad, comprueba un desproporcionado equilibrio no atención de las necesidades de escolarización entre las zonas urbanas y rurales del estado de Maranhão.

Ya, en el campo político, es caracterizado como un período de disputa intra-oligárquica entre el Gobernador Newton Bello y el senador Vitorino Freire, siendo que en 1965, los maranhenses eligieron al Gobernador José Sarney para el período de 1966 a 1971. Según Caldeira citado por Melo (2006:189):

[...] la elección de José Sarney para el Gobierno del Estado en 1965 representa, para la historia política contemporánea de Maranhão, apenas el referéndum de la sociedad civil del Estado para la consecución de los objetivos del Gobierno Central, lo que permite concluir que para la sociedad civil de Maranhão, el

resultado de aquella elección se constituyó en una victoria otorgada.

Así, bajo el discurso del Maranhão Nuevo, Sarney asume el gobierno del Estado, propagando el ciclo de Progreso, Modernización y Crecimiento Económico del Estado como superación del atraso. Esa estrategia supuso la expansión del capitalismo en Maranhão. Para Costa (1997:6):

Esas propuestas translucen como el núcleo principal del discurso ideológico con que la oligarquía busca legitimarse ante la población: es un discurso claramente de desenvolvimiento y de modernización donde la imagen de lo nuevo, de lo moderno es hartamente explorada para indicar supuestos beneficios traídos para la región y su población por la acción de la oligarquía dominante.

La idea de modernización propagada en el Estado de Maranhão, contó con un gran aliado: el sistema de comunicación perteneciente a Sarney, según confirma Buzar citado por Melo (2006:200):

Usando con habilidad y capacidad los vehículos de comunicación, especialmente en los centros urbanos, su mensaje de renovación, modernización, cambios y desarrollo, barría el Estado entero, como un poderoso viento de libertad [...].

Algo semejante ocurre en el campo económico, cuando se presencia la implantación de un equipo técnico capacitado para componer el Grupo de Trabajo de Asesoría y Planificación (GTAP) con vista a la elaboración de un plan cuatrienal de desarrollo socioeconómico, con el objeto de conseguir la aceleración del proceso de industrialización y reestructuración administrativa del Estado, siendo transformado posteriormente, en SUDEMA (Superintendencia de Desarrollo de Maranhão).

Se vive también la modernización del sector agrícola con la priorización de grandes proyectos agropecuarios, la instalación del Puerto de Itaqui, obras de pavimentación de la Autopista São Luís-Teresina y la hidroeléctrica de Buena Esperanza, la CAEMA (Compañía de Abastecimiento de Agua y Desagüe de Maranhão), la CEMAR (Compañía de Energía Eléctrica de Maranhão), la COHAB (Compañía de Habitación Popular de Maranhão), la CODEBAM (Compañía de Valorización de la Bajada Maranhense), la TELMA (Compañía de Telecomunicación de Maranhão), el BDM

(Banco de Desarrollo de Maranhão), la CON (Compañía Progreso de Maranhão), la represa de Bacanga y la construcción de los puentes de San Francisco y de Caratatiua. Melo (op.cit. p.191) resalta que:

En la administración de José Sarney, apareció la integración de la economía maranhense al proceso de expansión del capitalismo monopolista a nivel nacional, dicho proceso se inicia en la década de 1950 y fue intensificado por las políticas económicas puestas en práctica a partir la dictadura militar en 1964.

Por otro lado, destacar que todas las inversiones de infraestructura realizadas con dinero público en el Estado, fueron para garantizar la implantación de futuras empresas internacionales como la CVRD (Companhía do Vale do Rio Doce) y la ALUMAR (Consortio Alumina do Maranhão), que fueron creadas en los gobiernos subsiguientes.

En el campo social, la urbanización y la injusticia social fueron implantadas a través de la estrategia de falso registro notarial y apropiación forzada beneficiadas por la Ley de Tierras, que oficializó el latifundio a través de las desapropiaciones mediante registros de propiedad o incluso, la distribución de grandes áreas de tierras cedidas por el propio gobierno a los terratenientes maranhenses. Sobre ese aspecto, Melo (op.cit. :192) afirma que:

No hubo en la gestión Sarney una transformación de calidad en la economía. Hubo sí, el desarrollo del modelo capitalista con acentuada injusticia social. El binomio desarrollo con justicia social tan proclamado a través del discurso Maranhão Nuevo, no ocurrió.

En el área administrativa, se registra la creación del PRODATA (Centro de Procesamiento de Datos de Maranhão), con la finalidad de garantizar la informatización de la administración estatal, principalmente, para el uso un mayor control fiscal.

Sin embargo, en el campo cultural a pesar de haber construido escuelas como CEMA (Centro Educativo Maranhense), implantación de proyectos como Bandeirantes, responsable por la construcción de edificios escolares en el interior del Estado, la divulgación del Proyecto João de Barros con vistas a garantizar la Educación Básica para la población rural y las Facultades de Administración e Ingeniería en São Luís y de

Educación en Caxias que pasaron posteriormente a componer el campus de la UEMA (Universidad Estatal de Maranhão) y la creación de la UFMA (Universidad Federal de Maranhão), esas acciones en vez de apuntar avances educativas, supusieron una caída en inversión para la Educación Básica pública. Se percibe en esta época, el poco interesen la oferta de plazas en educación básica y el escaso incentivo del combate al analfabetismo, según registran los datos del IBGE - Instituto Brasileño Geográfico y Estadístico publicados por Melo de que: “entre los años de 1960 a 1970, la población maranhense se encontraba aun esencialmente analfabeta [...] más del 60% de la población no sabía leer ni escribir [...]” (idem, ibidem). Meireles (1980) confirma este porcentaje cuando hace referencia a los datos comparativos sobre el índice de analfabetos en Brasil y Maranhão publicados en los Censos de 1950-1970, siendo que en 1950, el Brasil tenía 50,69% y el Maranhão 78,28%; en 1960, 39,47%-Brasil y 69,85% - Maranhão y en 1970 Brasil se quedó con 34,11% y el Maranhão 65,40%. En esta época, no se presencia una política de universalización de acceso a la enseñanza, por parte del Estado, hasta entonces marcadamente liberal, en la efervescencia del modelo capitalista en ascensión y el mantenimiento de la clase dominante en detrimento de otras clases sociales.

Este modelo de desarrollo propugnado en los discursos de modernización del gobierno Sarney y anclado en una triple dimensión: planificación, explotación de recursos naturales e infraestructuras se mantuvo sucesivamente, en los gobiernos estatales de João Castelo (1979-1982), Ivar Saldanha (1982-1983) y se extendió a la Nueva República en los gobiernos electos por el pueblo, el de Luís Rocha (1983-1987), Epitácio Cafeteira (1987-1990), João Alberto de Sousa (1990-1991), Edson Lobão (1991-1994) y se consolidó de hecho con la elección de su hija Roseana Sarney para el gobierno en el período de 1995-1999 y 1999-2002. Aunque también tuvo que enfrentar a adversarios políticos como la elección de los gobernadores Pedro Neiva de Santana (1971-1975) o Nunes Freire (1975-1979). Incluso el primero tuvo sus objetivos volcados para las construcciones de las autopistas.

En el campo educativo, hubo avances en la atención a las personas con deficiencia: la expansión del Proyecto PLÊIADE¹² a los alumnos con deficiencia mental inicialmente sólo en la capital, y a través de su esposa la señora Eney Santana, liberó recursos

¹²El proyecto Plêiade reglamentaba el acceso de los alumnos en atraso escolar como público de la educación especial y las personas con deficiencia visual.

públicos para la adquisición y reforma de la institución asistencial de beneficencia, escuela Eney Santana (APAE) para atender alumnos con Síndrome de Down. En realidad, en esa época, el alumno categorizado con deficiencia mental por el Estado era aquél con atraso pedagógico o con dificultad de aprendizaje. Se resalta que el adversario político de Sarney, Nunes Freire electo para el período 1975 – 1979 implantó el programa de reestructuración administrativa con el restablecimiento de la Secretaría de Administración del Estado, la creación de la Secretaría de Trabajo y Acción Social y de la Sección de Educación Especial haciendo ajuste en el Proyecto PLÊIADE y ampliando la oferta, más allá de la capital del Estado a otros municipios. En ese período, también surgió la Asociación Pestalozzi¹³ en la capital del Estado.

2.1.2. Repercusión actual de la configuración sociopolítica en la práctica educativa de las personas con deficiencia.

Aunque José Sarney implantase en el Estado, durante el período de la década del 60 una estructura de poder y dominación, controlando todas las actividades y la vida de instituciones jurídicas, políticas, culturales y educativas, surge algo inusitado en sus intenciones, cuando pone en discusión la cuestión del adulto con deficiencia fuera del contexto escolar y busca compensarlo iniciando la implantación de una clase de carácter experimental para las personas con deficiencia auditiva, en 1966, en la red pública de enseñanza y la preparación de recursos humanos de la propia Secretaría de Estado de los Negocios de Educación y Cultura, precisamente el año 1968. Más tarde, el objeto de la preocupación fue la oficialización de la oferta de Educación Especial, en 1969, en el sistema público de enseñanza a través del Proyecto PLÊIADE, mencionado con anterioridad. Este período de contradicciones junto con el siguiente también estuvo influenciado por movimientos nacionales en términos de Educación para Adultos, predominante en la época, así como las directrices emanadas por el MEC, por la Ley de Directrices y Bases de Educación y por las Campañas de Educación de Sordo Brasileño (CESB), de Educación de Ciegos (CNEC) y de Educación y Rehabilitación del Deficiente Mental (CADEME), con un claro avance en materia de educación de los personas con deficiencia.

¹³Es una institución educacional creada para atender niños y jóvenes con deficiencia mental (autismo y Síndrome de Down) y deficiencia física.

El gobierno de João Castelo, bajo el lema “Gran Maranhão para Todos”, dio continuidad a la propuesta de José Sarney de plan transnacional de especulación o los recursos minerales del Estado costeados con ayudas financieras e incentivos fiscales para que fuesen instaladas grandes multinacionales como el Consorcio Alcoa/Billington/Camargo Corrêa, la Ferroviária Carajás, Complejos Portuarios e Industriales, entre éstos el Porto Ponta da Madeira y el Distrito Industrial. Se destaca en 1980, la construcción de la Ferroviária Norte-Sur para facilitar el transporte de soja y de madera para otras regiones del País. Esos proyectos implantados al contrario de generar desarrollo local, elevaron el costo social, provocando más conflictos sociales en el campo con la concentración de tierras en manos de grandes propietarios y, consecuentemente, el impulso del éxodo rural, pues muchos campesinos se desplazaron para infraviviendas de la capital del Estado, para un proceso de ocupación de tierras de la Unión en manos de latifundistas o para las explotaciones carboneras.

Los cambios introducidos en la era sarneista fueron principalmente en el área de infraestructuras, y no se percibe inversión en la mejoría de la condición social y económica de los más pobres, pues según Feitosa (1994:65) “en vez de ampliar la oferta de empleos a los maranhenses, generó la elevación de la miseria del Estado, ya que los empleos directos e indirectos destinados a éstos fueron de menor calificación y remuneración”.

En materia de educación hubo algún avance aunque “la tasa de analfabetismo, registrada en la década del 80 por el IBGE con 49,7%, superior a la del Brasil, que quedó en 25,5%”(MEC, 1999b). En Educación Especial, se dio relevancia a acciones en el campo de la inserción profesional de las personas con deficiencias, de forma específica, con la implantación del Programa Bolsa de Trabajo (Cfr. R.D. nº 6) siguiendo el modelo de gestión adoptado a nivel nacional, además de la inauguración del Centro de Enseñanza Helena Antipoff¹⁴ y la liberación de recursos públicos para la construcción de la sede de la Escuela de Ciegos de Maranhão (ESCEMA).

En la época de la dictadura, el bloque de los gobernadores maranhenses, el Estado contó con Ivar Saldanha, electo indirectamente por la Asamblea Legislativa y escogido en el período del régimen militar, éste gobernó en el período de 1982 a 1983. Tanto el

¹⁴Es un centro de educación profesional para alumnos con deficiencia mental y visual.

governador Castelo como Ivar Saldanha asumieron el gobierno en el momento en que la inestabilidad política cuya característica básica de la situación nacional eran movimientos contra las prácticas autoritarias del régimen antidemocrático y antipopular, esto desencadenó varias luchas políticas en busca de la democracia.

Con la llegada de la Nueva República, las elecciones de 1982 representaron un avance significativo de la democracia con la elección directa de Luís Alves Coelho Rocha para gobernador, el cual inició su gobierno sin muchas proyecciones, propiciando el incentivo al sector agrícola. Después de ese gobierno, fue elegido también por el pueblo, Epitácio Cafeteira y, posteriormente, João Alberto de Sousa, Edison Lobão y Roseana Sarney. El gobernador Cafeteira asumió el Estado bajo el lema del gobierno federal “Todo por lo social” y reafirmó compromiso con su fuerte aliado político José Sarney, presidente de la República en la época, garantizando, así, la liberación de recursos federales para el Estado, para proyectos de revitalización del turismo, dio inicio a la construcción del Centro de Lanzamiento de Alcântara¹⁵ (GICLA/CLA) inaugurado en el siguiente gobierno de João Alberto. Ya el gobernador Edison Lobão impulsó las infraestructuras con la apertura de carreteras y mejoras de las autopistas, incentivó la agricultura, principalmente las plantaciones de soja en el sur del Estado y también en el área del Turismo concentrado en los Lençóis Maranhenses, en la construcción de la Avenida Litorânea en la capital del Estado y en la reestructuración del Teatro Artur Azevedo.

En lo tocante a la educación de las personas con deficiencia, Lobão retoma el proceso de reestructuración de la División de Educación Especial. Después de gobernar tres años renuncia al cargo que fue concluido con la pose del vice-gobernador José Ribamar Figueira, sin ser registrado ningún hecho significativo en el campo educativo.

A continuación el Estado de Maranhão se encontró nuevamente con las ideas sarneístas de modernidad bajo un nuevo disfraz, con la elección de la Gobernadora Roseana Sarney en 1994, para la gestión de 1995-1999 y su reelección por los cuatro años siguientes. En esta misma etapa, el lema de su gobierno fue “Nuevo Tiempo” siguiendo la línea de las exigencias neoliberales propuestas por el gobierno federal: la intensificación del capitalismo. El Estado de Maranhão presenta sus propuestas en tres

¹⁵Es un centro de lanzamiento del cohete espacial.

pilares: redes de saneamiento, finanzas públicas y la modernización de la administración pública que se consolidó con la reducción de gastos sociales, control de las cuentas públicas y una gestión estratégica, según describe el propio Plan Plurianual (PPA) de 1996-1999 (Cfr. R.D. n° 25), en la descripción de sus estrategias aparecen: democratización, descentralización, desestabilización, desreglamentación, tercerización y publicación, tales como:

[...] descentralizar las políticas públicas en colaboración con entes federativos, del sector privado y organizaciones no gubernamentales; intensificar las acciones de privatizaciones, aumento de la eficiencia del gasto público, con énfasis en la reducción de los desperdicios y en el aumento de la calidad y de la productividad de los servicios [...] (SEPLAN, 1995:15).

Se describen como acciones del periodo: la reducción de funcionarios públicos dejándolos en reserva, redistribuyéndolos a otros órganos o incentivándolos a su adhesión al Programa de Baja Voluntaria; la implantación de la reforma de ajuste y reorganización administrativa del Estado según el Plan Director de la Reforma del Aparato del Estado adoptado por el Gobierno Federal y aprobado en los objetivos del Plan Plurianual (PPA) de 1996-1999, a través de la Ley Estatal n°. 7.356 (Cfr. R.D. n° 40) de 29 de diciembre de 1998, bajo el slogan “Un Estado en busca de eficiencia” (SEPLAN, 1998:3): “existen ciertos objetivos que articulan y dan coherencia a las estrategias del gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso con la drástica reducción de la responsabilidad gubernamental por las necesidades sociales”. Continuando en la línea de la gestión estratégica, Roseana Sarney hizo “la reducción de 18 Secretarías Estatales en apenas 8 Gerencias Centrales”(SEPLAN, 1999a:2), que gestionaban, sobretudo, la planificación hasta el nivel operacional; y 18 Gerencias de Desarrollo Regional, con sede en cada ciudad polo con responsabilidad de ejecutar proyectos, programas y acciones del gobierno, a fin de promover supervisión y control en las áreas de salud, social, infraestructuras, cultura y, lógicamente, educación en los 217 municipios maranhenses, según está representado en el mapa 1.

mantenido en el PPA anteriormente citados, se asemejan a aquéllos adoptados en el Estado Nuevo con la creación del Departamento de Administración del Servicio Público (DASP), con la finalidad de modernizar la burocracia y racionalizarla para que el servicio público pudiese servir de instrumento e integración política.

Así, paradójicamente, si por un lado se registró en el gobierno de Roseana Sarney el período áureo en lo que concierne al reequipamiento de las unidades de salud: Hospital del Servidor Público (IPEM) y Maternidad Marly Sarney olas privatizaciones del Banco del Estado de Maranhão-BEM, de la CEMAR, de la COPEMA, por otro lado, se vivió también el aumento de la dependencia y el atraso con la decadencia en términos de indicadores sociales con una tasa de mortalidad que alcanzó en 1996, 65,9%, el nivel de alfabetización con un porcentaje del 66,88% y la elevación de la tasa de pobreza referente a las personas que sobreviven con renta inferior a 1/2 salario mínimo del 56,45%, creciendo progresivamente en 1997 para 64,20%, según datos del IBGE publicados (Cfr. R.D. n° 29). Los datos publicados por UNICEF en el año de 1999 también confirman que el Maranhão ocupó en el ranking nacional, el 24° lugar en el Índice de Desarrollo Infantil con porcentajes del 71,1% de niños viviendo en familias con renta per capita de ½ salario mínimo y con 8,9% de su población entre 15 a 17 años analfabeta (MEC, 2005).Maranhão fue el único Estado en que a la exclusión social aumentó, según registró Lima “Maranhão fue el único Estado en que el contingente de pobre creció, pues en 1992 el porcentaje del 35,8% pasó para 49,1% en 1999. En el Brasil fue del 25,9% para 25,2% (Lima, 2002).

En lo que se refiere a la cuestión educativa, el índice de analfabetismo decreció en esta época, según reveló los estudios realizados por el MEC, que en 1991 el porcentaje era de 41, 1% en Maranhão y en el Brasil 20,1% (MEC, 1998b) y, Lima (2002:30) completa que: “en los años de la gobernadora decreció hasta la media del 18,2%, y Brasil se quedó con 22,7%”.

En lo tocante a las políticas educativas y sus directrices planteadas en el gobierno de Roseana Sarney, sus propuestas intencionalmente siempre estuvieron en sintonía con el modelo procedente del gobierno central, cuya tónica era la descentralización, educación de calidad y la eficiencia de la gestión educativa, propuesta en el Plan Decenal de Educación para Todos (MEC, 1993b). En otras palabras, “es lo máximo de mercado y lo mínimo de Estado”(Frigotto y Ciavata, 2003:95). El objetivo de su política educativa

fue mejorar la fragilidad de las escuelas públicas maranhenses a través de propuestas educativas destinadas a todos los jóvenes maranhenses que cursaban la Enseñanza Media, mediante acuerdos con la Fundación Roberto Marinho y la implantación del Programa Tele-enseñanza; la creación del Proyecto de Aceleración de Estudio y Avance Escolar¹⁶, y consolidando un nuevo modelo de transferencia de fondos públicos para el sector privado en la compra de paquetes educativos.

Ya en el plano de atención al alumnado con discapacitados, no podríamos dejar de resaltar que Roseana se comprometió con la oferta del Programa de Capacitación Docente *Procad*¹⁷ ofrecido por la UEMA, para los maestros del sistema público de las redes municipales y estatales de todo el Estado de Maranhão y la creación del Centro de Referencia de Educación Especial *Padre João Mohana* (Cfr. R.D. n° 28). También, resaltamos la creación del Proyecto de Integración de Alumnos con Deficiencia en la Red Estatal de Enseñanza (Cfr. R.D. n° 23); la Propuesta de Integración de Alumnos con Deficiencia Mental de cuatro a seis años en los Jardines de Infancia de la red regular de enseñanza (Cfr. R.D. n° 32); con aprobación del Parecer n° 177/97 (Cfr. R.D. n° 33), que reguló la oferta de Educación Especial en el sistema de enseñanza, la creación del proyecto de sala de recursos (Cfr. R.D. n° 27 y 45), así como la Enseñanza Supletoria diurna (Cfr. R.D. n° 26), para contemplar la formación de las personas con deficiencia, como extensión de su propuesta de implementación de las acciones gubernamentales del servicio educativa especializado en el Estado. Además, con la estrategia de cualificación de los docentes se garantizó el reconocimiento de muchos maestros maranhenses con ampliación de su capacidad profesional para actuar en la Educación Básica y, específicamente según casos, en la Educación de las personas con deficiencia.

2.2. Historia de la educación especial: fundamentos y bases conceptuales

Los estudios realizados por Silva (1986), Pessotti (1984), Branchetti y Freire (2001), Bueno (1993), Sassaki (1997), Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005), Edler Carvalho (2002) y Soares (2005), destacan que en Brasil se hizo presente en la historia de la educación de la persona con deficiencia el oscurantismo, ocultismo, misticismo,

¹⁶Un proyecto para los niños con desfase edad-serie, visando el avance del nivel de enseñanza.

¹⁷Es un programa de formación docente de nivel superior en educación.

humanismo aliados al desarrollo de los avances científicos que corroboraron que la sociedad actuase de formas variadas con la persona deficiente.

Por otro lado, no se pueden comprender sus diferentes trayectorias desarrolladas en Maranhão con base en una visión fragmentada de su proceso en sí mismo, sino abarcando un campo más amplio, a nivel macro (en Brasil) cuya comprensión, posibilidades y límites, reflejan y constatan las interferencias de los fundamentos y bases conceptuales de toda una producción histórica de la humanidad con la persona deficiente, como señala Ruiz Palomares (1998:30):

[...] toda perspectiva histórica debe considerar la evolución de las actitudes sociales hacia los sujetos con necesidades especiales, ya que subyace una ideología que influye y condiciona los desenvolvimientos científicos y educativos respecto a la problemática de tales sujetos.

No se puede negar que la historia de la Educación Especial en Brasil fue inspirada en las experiencias norte-americanas y europeas. Como consecuencia de esa opción, queda evidenciado que toda la trayectoria histórica de la Educación Especial debe ser contextualizada, pues sólo se puede comprender su historia en el contexto maranhense si recordamos todos los movimientos y el marco disciplinar en el campo de los dispositivos legales de orden mundial, que sirvieron de base para la implementación de los derechos civiles y sociales de la persona con deficiencia en la sociedad y además porque Brasil es firmante de documentos internacionales.

Las concepciones elaboradas sobre la Educación Especial necesitan ser analizadas correlacionándolas con la interpretación de las bases conceptuales que se fueron desarrollando a lo largo de la historia y su consolidación como una posibilidad concreta del estado pleno de derecho de igualdad de oportunidades educativas de todos y de la total inserción social de la persona con deficiencia para desarrollar todas sus potencialidades.

En este sentido, el reconocimiento y la constitución de la historia y de las bases conceptuales, implican también revisar las concepciones pedagógicas y sus principales precursores, así como las consideraciones tanto al respecto de la evolución de la

terminología atribuida a la persona con discapacidad como a la constitución del término Educación Especial y los fundamentos de la inclusión educacional y escuelas inclusivas.

2.2.1. Fundamentos: una aproximación histórica y legal al concepto de la diferencia

Los fundamentos que orientaron este trabajo se subdividen en dos ejes principales: histórico social y filosófico. En el primero será abordada la cuestión social e histórica de aprehensión de la diferencia, de los padrones de normalidad y los criterios de su establecimiento en los diferentes períodos históricos: Edad Media, Moderna, Contemporánea y Post-Moderna, para situar la temática en estudio. Para ello, se presenta una visión general de la concepción de la diferencia a partir de estos períodos históricos, teniendo como paradigmas la eliminación o rechazo, la protección, la aceptación, la integración y la inclusión, porque la intención no es enumerar la historia en su sentido cronológico, sino contrastar diferentes tiempos encontrando las características y determinaciones de aquel entonces para la cuestión de la diferencia, con el objetivo de entender mejor la problemática de la educación de la persona con discapacidad.

Se consideran las características de la Edad Moderna comprende el período que va desde la mitad del siglo XV a fines del siglo XVIII. La Edad Contemporánea iniciando al final del siglo XVIII con la Revolución Francesa (1789), como marco de influencia en el mundo occidental del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. El período Post-Moderno se define desde la segunda mitad del siglo XX.

En el segundo fundamento será analizada la reflexión sobre las perspectivas de análisis de la evolución de la concepción de la persona con discapacidad con base en los principios de los derechos garantizados en los dispositivos legales: derecho a la vida, igualdad, trabajo y educación presente en un marco disciplinar de orden mundial.

2.2.1.1. Fundamentos histórico-sociales: esbozo de una interpretación de la concepción de la eugenesia en la defensa de la ciudadanía

La evolución de la concepción de la discapacidad en las diferentes sociedades se fue gradualmente modificando a través de la historia de la humanidad, conforme sus creencias, valores culturales, normas de comportamientos, diagnóstico de la discapacidad, concepciones del hombre y las transformaciones sociales que ocurrieron en los

diferentes períodos. En cada una de ellas ha prevalecido una ideología dominante con determinada actitud inherente a los mismos.

Cámara e González (1999:337) reveló que:

Cuando ha prevalecido una actitud pesimista ante las posibilidades personales y educativas de los deficientes, grupos científicos y sociales han asumido una concepción negativa y estigmatizadora del calificativo especial, potenciando fórmulas segregadoras de exclusión en la atención a los sujetos con dificultades.

Otra contribución que justifica esa concepción es de Ruiz Palomares que recurre a Sánchez Llamosa para explicitar las actitudes adoptadas con la persona portadora de deficiencia, a Hewertt y Forness en el caso de los determinantes históricos y a Wolfens Berger en lo que se refiere a los abordajes sobre el tratamiento dado a ese segmento para presentar su afirmación sobre la historia de la deficiencia. En esa acepción,

Las actitudes presentadas son descritas como siendo de rechazo, protección, de aceptación y de integración; los determinantes históricos a considerar en el análisis de los tratamientos facilitados a los sujetos deficientes como supervivencia, superstición, ciencia y servicio; y el tratamiento dado al deficiente defiende un esquema de clasificación de tipo ideológico, de la eliminación de los sujetos desviados, la segregación, el cambio de la condición de inadaptación y la prevención (Ruiz Palomares, 1998:30).

Paradójicamente, Silva (1986:15) nos muestra con sencillez dos tipos básicos de comportamiento con relación a la persona con deficiencia: una actitud de eliminación, destrucción y menosprecio y otra de tolerancia, apoyo y asimilación.

En este contexto, cabe mencionar los estudios de Branchetti y Freire titulados *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*¹⁸, en el que afirman:

Es evidente que alguien que no se encuadra en el padrón social e históricamente considerado normal, sea consecuente de su proceso de concepción y nacimiento o impuesto en la lucha por la supervivencia, se acaba volviendo un obstáculo, un peso

¹⁸ Una mirada sobre la diferencia: interacción, trabajo y ciudadanía

muerto, hecho que lo lleva a ser relegado, abandonado, sin que eso cause los llamados sentimientos de culpa característicos de nuestra fase histórica (Branchetti y Freire, 2001:28).

Esto ocurría porque la humanidad actuaba con base en una concepción plena de oscurantismo. Sin embargo, fue con Santo Tomás de Aquino que la deficiencia pasó a ser considerada como un fenómeno natural de la especie humana.

En contraposición con éstos planteamientos, se observa que durante el advenimiento de la Edad Moderna ocurrieron una serie de transformaciones histórico-sociales en Europa que se reflejaron en la construcción de una nueva imagen del hombre y del mundo, con el paso del feudalismo para el capitalismo, el florecimiento del comercio, la formación de nuevos Estados Nacionales, el mercantilismo, la invención de la prensa y, principalmente, el desarrollo de las ciencias y la creación de nuevos métodos científicos, los cuales aportaron la ruptura de la concepción de la deficiencia como designio divino y el cientificismo con base en los preceptos de la Filosofía Humanista.

En este período el pensamiento se desplaza del eje de la irracionalidad y el oscurantismo de la fe ante la capacidad del hombre para interpretar los fenómenos humanos y sociales con base en la razón y en la creencia del poder de la ciencia, teniendo como exponentes el racionalismo del francés René Descartes (1596-1659) y el empirismo del médico inglés John Locke (1632-1704).

El núcleo fundamental de la cuestión no giró en torno a la visión de la deficiencia como un pecado, sino el punto de vista médico como enfermedad de carácter hereditario, males físicos o mentales, o sea, una disfunción orgánica del ser. La novedad es que con el avance de las ciencias la persona con deficiencia pasó a ser vista de una manera más natural, sedimentada en la experiencia sensorial y, a partir de allí, empieza a ser vislumbrado un nuevo entendimiento con base en el principio del diagnóstico de su patología.

La connotación claramente patológica en el campo de la medicina es mencionada también en los estudios de Philippe Pinel (1745-1826) y Paracelso (1493-1541), pues éstos creían que era imposible educar a una persona deficiente por considerarla un idiota irrecuperable.

Molestos con la convivencia entre niños con deficiencia mental y con pacientes con problemas psiquiátricos, los médicos comienzan a cuestionar ese modelo e intentan separarles con la intención de escolarizarles, basándose en su diagnóstico y terapias, buscando la cura de éstas para poderlas integrarlos en la sociedad. Es por estas razones que Ruiz Palomares (1998:31) hace la siguiente afirmación: "[...] los handicaps han sido, a menudo, determinados, en primer lugar, por los médicos. Sus diagnósticos son los que han originado las primeras clasificaciones y categorías". Dentro de esa lógica, se configuró una visión de la deficiencia a partir de la explicación racional del problema basado en la interpretación organicista, completamente independiente de las verdades cristianas, sin embargo todavía dentro del estigma del asistencialismo.

Con los avances científicos crece el interés de educar y rehabilitar a la persona con deficiencia y entonces, surgen las primeras experiencias como la del monje benedictino Pedro Ponce de León (1520-1584) con su tentativa de educar 12 niños sordos en los monasterios de Oña, así como en instituciones hospitalarias (con fines terapéuticos) especializadas en ciegos y sordos. Según afirma Bueno (1993:58) "se le atribuye al monje benedictino Pedro Ponce [de León] el papel de iniciador de la Educación Especial, a través de su trabajo con niños sordos, iniciado en 1541, en España".

Más tarde, con la expansión y la consolidación del capitalismo en los diversos países de Europa Occidental y, posteriormente, en otras regiones del mundo, se adoptaron nuevas formas de ver las instituciones y la democracia, los derechos individuales, la educación pública generalizada y la explotación del trabajo humano, que dieron origen a los conflictos tanto de la burguesía empresarial como de los trabajadores asalariados de los centros urbanos y del campo, pues, el primero reivindicaba mayor participación en el poder político y el segundo el desencadenamiento de luchas y corrientes socialistas, que denunciaban la situación de miseria de esos trabajadores con la explotación del trabajo en el contexto del capitalismo industrial.

En este panorama de contradicciones es cuando se empezaron a tratar innumerables cuestiones que afectaban al hombre, entre ellas, las desigualdades, las exclusiones sociales, así como el interés por la reforma de la sociedad basada en el desarrollo científico y en la organización racional de la vida social expresada a partir de la filosofía positivista de Augusto Comte.

Junto a estas manifestaciones, se empieza a destacar el notorio optimismo frente al concepto de la diferencia que empieza a aparecer en este momento pese a las importantes luchas sociales que denunciaban las prácticas reales, las diferencias y las injusticias entre colectivos e individuos que solo eran iguales ante los conceptos legales. Así, empezaron a ser vislumbrados avances en el campo de los derechos de la persona con discapacidad, a la luz de los ideales de la Revolución Francesa (1789-1799) de igualdad, libertad y fraternidad que se expanden en la construcción de una conciencia social y de movimientos en pro de las minorías.

A partir de este momento, crecen las ideas a nivel internacional sobre la educación de la persona con discapacidad que empieza a tomar forma como consecuencia de los esfuerzos de emancipación y de la autoconciencia de enfrentar la discapacidad, no de modo unidimensional y como una situación inmutable, sino que se pasó a considerar la condición de igualdad a partir de la conquista del derecho de acceso a la educación.

Según Bautista (1997:24):

Ocurrió en 1959, el rechazo hecho por las asociaciones de padres al tipo de escuelas segregadas (escuelas especializadas para ciegos, sordos y mentales), recibiendo apoyo administrativo en Dinamarca que incluye en su legislación el concepto de normalización entendida como la posibilidad del deficiente mental desarrollar un tipo de vida tan normal como le sea posible.

Sin embargo, la igualdad que la persona con discapacidad anhela es aquella que destaca el respeto a las diferencias y a los diversos estilos de aprendizaje, con el fin de promover la independencia del ser, y por tanto, se niega su independencia cuando se niegan oportunidades educativas específicas al aprendizaje de cada persona.

2.2.1.2. Fundamentos filosóficos: propuestas y recomendaciones de organismos internacionales para la educación de personas con discapacidad.

Comprender las innumerables determinaciones que incidieron sobre el estudio del proceso de elaboración e implementación de directrices y bases orientadoras de la educación de la persona con discapacidad es fundamental, porque así se pueden identificar los elementos que han aportado para dar concreción a estos derechos. Al mismo tiempo, es necesario comprender que estos derechos fueron construidos dentro

de un movimiento social de lucha, elaboraciones de constituciones, de cartas y principios con participación de todos los ámbitos sociales.

Así, marcado por el afán de garantizar la efectividad de los derechos de la persona con deficiencia a la vida, a la educación y al trabajo, surgieron aparatos legales emanados de organismos internacionales en lo que se refiere a las recomendaciones de presupuestos orientadores para la educación de estas personas, teniendo como fundamento de esta conquista la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* por la Asamblea Nacional Constituyente Francesa en 1879 (Hobsbawn, 1996) y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, promulgada por la ONU (Organización de las Naciones Unidas) en 1948 (Bobbio, 1992: 67 - 69)¹⁹, en la que se proclaman los derechos civiles, políticos y sociales que deben ser garantizados por el Estado con base en el principio de libertad, igualdad ante la ley, el derecho a la vida, a la propiedad y a la resistencia a la opresión. Tal documento tiene como presupuestos citados en sus artículos que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y dotados de razón y conciencia deben comportarse fraternalmente (art. 1°); tienen derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona (art.3°) y derecho a la educación (art.7°).

En la misma orientación, la “*Convención Americana sobre los Derechos Humanos*”, Pacto de San José de Costa Rica (Carvalho, 2004), disponía que toda persona tenga derechos civiles, políticos y culturales consagrados.

Con la divulgación y publicación que esos documentos tuvieron desde su creación, no fue suficiente para eliminar las prácticas de selectividad, exclusión, selección y dominación predominante en la humanidad en lo referente a la garantía del derecho a la educación para todos y al acceso cultural y social, así como la plena participación de la persona con deficiencia en la vida comunitaria. Implícitamente, esos preceptos traen consigo la idea del respeto a las diferencias. Sin embargo en la práctica no se consolidaron, pese al mantenimiento de barreras impuestas dentro de una sociedad extremadamente desigual y excluyente que se fundamenta exclusivamente en la visión

¹⁹ “Esa Declaración representa la manifestación de la única prueba a través de la cual un sistema de valor puede ser considerado humanamente fundado, y, por tanto, reconocido”. Bobbio, Norberto. *A era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Campus, 1992:67-69.

del beneficio y de la productividad, delineando el modelo de hombre ideal como aquél que puede ser cada vez más explotado, el objetivo de la acumulación del capital.

En este paradigma, se considera a la persona con deficiencia desde la lógica de la inferioridad, incapacidad y de la dependencia o, como dicen Bourdieu y Passeron (1975:207), “en la lógica de la distinción”²⁰. Por eso, la noción de la igualdad implica la desigualdad de oportunidades en el acceso a todos los sectores de la vida humana, principalmente en el contexto educativa.

De esa forma, como esos documentos, en la práctica, no fueron consagrados, el respeto a la diversidad y la garantía del acceso y participación de todos a todas las oportunidades se quedaron nuevamente bajo la dependencia de que otros órganos fueran creados para materializar las intenciones y objetivos.

Bobbio, comentado por Rojas Couto (2006:37), afirma que:

Esos documentos tienen un relevante papel en la historia de la humanidad y en la tentativa de establecer principios universales en el establecimiento de esos derechos en el mundo. Sin embargo, es imposible identificar realidades muy diversas cuando se trata del establecimiento y de la garantía de los derechos, indicando que, aunque constitutivo del mismo proceso, el hecho de ser reconocida la existencia de un derecho no garantiza la efectividad de su ejercicio.

Considerando el problema por la falta de asistencia y atenciones especiales a las personas con deficiencia, es importante destacar que en el campo de los derechos²¹, estas sólo fueron incorporadas como detentoras de derechos a partir de grandes propuestas desencadenadas por la Organización de las Naciones Unidas, conjuntamente

²⁰Según Bourdieu y Passeron, el término distinción, “ es interpretado de manera peculiar cuando la cultura de la escuela tiene objetivamente la función de conservar, inculcar y consagrar, tiende a reducir la relación con la cultura que se encuentra investida de una función social de distinción sólo por el hecho de que las condiciones de adquisición monopolizadas por las clases dominantes, el conservadurismo pedagógico que, en su forma extrema, no fija otro fin al sistema de enseñanza sino el de conservarse idéntico a sí mismo, es el mejor aliado del conservadurismo social y político, ya que bajo la apariencia de defender los intereses de un grupo particular y de independizar los fines de una institución particular, éste contribuye, por sus efectos directos e indirectos, para el mantenimiento del orden social”.Cfr. Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude:*La reproducción*. México, Editora Siglo XXI, 1975:207.

²¹Bobbio afirma que esos derechos considerados históricos, caracterizados por luchas en defensa de sus conquistas van se expandiendo en la medida en la que determinadas personas tiene fuerza y legitimidad para acceder a ellos. Bobbio, Norberto *A era dos Direitos*. Riode Janeiro, Campinas, 1992

con diversos movimientos organizados en el ámbito internacional para poner en alerta al mundo sobre la concreción de los derechos a la educación para todos. Entre estos movimientos, se destaca, en la década de 80, la realización de un “*Seminario sobre Nuevas Tendencias en la Educación Especial*”, específicamente, en 1981, en Ecuador (Edler Carvalho, 2002), además de la *Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración de los Impedidos*, realizados en Torremolinos, en España en el mismo año (idem, ibidem) y la *Convención sobre los Derechos del Niño*, realizada en Nueva York, en el año de 1989 (idem, ibidem).

El primer evento contó con la participación de apenas 14 países de América del Sur y del Caribe, incluido Brasil. El marco de los debates de dicho evento fue la cuestión del derecho a la educación, la participación e igualdad de oportunidades para las personas con deficiencia, así como la oferta de servicios específicos para cada estilo de aprendizaje. A partir de este encuentro, fue creado un documento, titulado “*Declaración de Cuenca*” (idem, ibidem).

Como recomendaciones de este documento se destaca esencialmente la idea de que la deficiencia no puede ser vista como un obstáculo y centrada en sus limitaciones, sino que tiene que observarse la capacidad de la persona, por encima de cualquier barrera a la participación y a la igualdad. Dejó asegurado también el derecho a la educación con las recomendaciones a los países miembros de que éstos garantizaran la oferta de servicios de calidad, a través de planes educativas, profesionales capacitados para atender a esas personas y, principalmente, la eliminación de todas las barreras físicas y aptitudes con el propósito de garantizar la total participación de ese sector en los procesos decisivos.

Contra el riesgo de que estas recomendaciones no se cumplan, previene Edler Carvalho (2002: 34 - 35):

Tales cuestiones han sido la tónica de las reclamaciones, pero se vuelven discurso huero, en la medida que no hay plena conciencia acerca de la igualdad de valor entre los hombres, lo que se traduce, socialmente, en el derecho a la igualdad de oportunidades desiguales, [...] según las características y necesidades de cada uno. El desconocimiento y la omisión han sido los grandes responsables por la carencia de ofertas educativas, lo que agrava la problemática de esos alumnos.

En relación a la “*Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración de los Impedidos*”, se destaca el interés de otros países con la cuestión de los derechos de la persona con discapacidad, ya que amplió la participación de éstos para 103 países, incluyendo Brasil.

La conferencia tenía como objetivo estimular el cumplimiento de los derechos de la persona con discapacidad en todos los aspectos de la vida humana, en la triple dimensión trabajo, educación y salud, teniendo como resultado la elaboración del documento denominado “*Declaración de Sunderber*” (Edler Carvalho, 2002), constituido de 16 artículos. Entre éstos, se destacan las siguientes recomendaciones: derecho fundamental de pleno acceso a la educación, formación, cultura e información (art.1°); compromiso de las acciones gubernamentales y de organizaciones internacionales para asegurar la plena participación de la persona con discapacidad a través de apoyo económico y de medidas destinadas a la satisfacción de sus necesidades educativas y de atención sanitaria (art.2°); creación de programas educativos y de cultura con vista a la integración de esas personas al trabajo y a la vida (art.6°); y la detección temprana de casos de discapacidad, así como la oferta del efectivo tratamiento (art.7°).

En lo que se refiere a la “*Convención sobre los Derechos del Niño*” (Lobo, 1978), ésta dispone sobre los derechos garantizados a todos los niños sin excepción. Se destaca, entre sus principios, el derecho a la igualdad, a la educación gratuita, asistencia médica, al ocio y a cuidados especiales para el niño con discapacidad. Incluso, el mayor énfasis recae en la responsabilidad de los educadores a aceptar, conscientemente, la responsabilidad de valorar como individuos y como seres sociales a la persona con discapacidad, prescribiendo que:

- Los Estados-Partes afiancen la garantía de la dignidad de la persona con discapacidad con el fin de disfrutar una vida plena y decente, con autonomía y participación activa en la comunidad en la que se inserta.
- Los Estados-Partes reconozcan el derecho de estas personas a recibir cuidados especiales de acuerdo con los recursos disponibles y las condiciones requeridas por el niño y sus responsables.
- Los servicios gratuitos para aquéllos económicamente vulnerables, con el propósito de asegurar su integración a través del acceso efectivo a la educación, a la capacitación, a los servicios de salud, de rehabilitación, a la preparación para el trabajo y el ocio.

- Los Estados-Partes deberán propiciar la cooperación y el intercambio internacional a través del cambio de informaciones en el campo de asistencia médica, preventiva y de tratamiento médico, psicológico y funcional, los métodos de rehabilitación y el acceso a esa información de modo que puedan perfeccionar cada vez más su capacidad de servicio y su experiencia en esta área²².

En los años noventa, el eje de los debates giró en torno de los informes elaborados en las conferencias internacionales como la de la salud denominada “*XXIII Conferencia Sanitaria Panamericana*”, realizada en Washington, en 1990 (Edler Carvalho, 2002), teniendo como entidad promotora la OPS (Organización Panamericana de Salud) y OMS (Organización Mundial de Salud). El evento produjo un documento en el que consta el análisis de la situación de la atención en la rehabilitación de personas con incapacidades en 22 países latinoamericanos, entre ellos, Brasil, así como también la evolución conceptual de los términos deficiencia, incapacidad y minusvalía; además de utilizar un mecanismo de raciocinio crítico que analizaba las raíces históricas de la situación de caridad, benevolencia, integración y, posteriormente, la inclusión.

Se cita nuevamente a Edler Carvalho (op.cit.:37 - 38) por el hecho de que la autora presenta resumidamente las decisiones de esa conferencia, y dice que:

[...] de las conclusiones consta la referencia que las políticas de estos países no son explícitas, integradas ni basadas en informaciones reales. La consecuencia social y económica de la marginación es que las personas con minusvalía están subestimadas. Como consecuencia de estas constataciones, fue recomendada la formulación de políticas explícitas y basadas en la igualdad de valores entre las personas: en la inserción de la rehabilitación en la programación general de la atención y en la realización de evaluaciones epidemiológicas que permitan conocer mejor el problema en sus aspectos sociales, económicos y demográficos.

²²Ver, entre otros, derechos reafirmados por las Naciones Unidas y proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos que aquí se enuncian y proclaman los padres, los hombres y mujeres individualmente y las organizaciones privadas, las autoridades locales y gobiernos nacionales, para reconocer esos derechos y luchar por su cumplimiento, a través de medidas legislativas o de otra índole, a ser adoptadas progresivamente, dichas medidas pueden ser encontradas en Lobo, Luis: *Los nuevos derechos del Niño*. UNICEF, 1978:70-83.

En el mismo año, 1990, fue realizada la *Conferencia de Jomtien*, en Tailandia, en sociedad con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Cultura y Ciencia-UNESCO, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD y del Banco Mundial. Dicha conferencia contó con la participación de 155 países que confirmaron el pacto de combate a la exclusión del sistema educativo, y tuvo como resultado la “*Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Plan de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*”. El referido documento dice:

La educación como derecho fundamental de todos debe ser un instrumento social en la conquista de un mundo más seguro, sustentable, favoreciendo el progreso social, económico, la cultura, la tolerancia y la cooperación internacional. Es también esencial para el progreso personal y social y, por tanto, es necesario universalizarla, mejorar su calidad y adoptar medidas efectivas que reduzcan las desigualdades.

Se destaca incluso, como uno de sus objetivos el reconocimiento de que el conocimiento tradicional y el patrimonio cultural tienen utilidad y valores propios [...] y que la educación básica adecuada es fundamental para fortalecer los niveles superiores de educación y de enseñanza, la formación científica y tecnológica y para alcanzar el desarrollo autónomo. Admite también, la fragilidad de la educación impartida en la actualidad, debido a la existencia de deficiencias graves que impide su efectiva calidad (Menezes, 1991:2).

Con base en estos aspectos incluidos, se recomienda atención en lo que respecta al aprendizaje (estilo, satisfacción de todos y un ambiente propicio para el florecimiento de éste), expansión de la universalización del principio de educación para todos, promoción de la equidad con base en las dos dimensiones (diversidad y complejidad), fortalecimiento de las alianzas políticas a nivel nacional, estatal y municipal de apoyo en los sectores sociales, culturales y económicos, movilización de recursos financieros, humanos, de carácter público, privados o voluntarios y el fortalecimiento de la solidaridad internacional.

En la definición de esos objetivos, se observa que el derecho de la persona con deficiencia fue proclamado para ellos cuando se define la igualdad de acceso a la

educación de calidad a todos como siendo aquella que respeta las diferencias de aprendizaje y la satisfacción de las necesidades específicas de cada educando con el fin de promover su desarrollo. Se destaca también que tales principios buscan rescatar los derechos ya instituidos en otros documentos anteriores, pero, aún no cumplidos por todos los sectores sociales.

Tratándose de la extensión de esos derechos, surge la *I Conferencia de Jefes de Estado y de Gobiernos de las Naciones Iberoamericanas* (Edler Carvalho, 2002), dentro de éstos Brasil, que se realiza en la ciudad de Guadalajara, en México, en el año de 1991, con el propósito de mejorar las condiciones de vida de los grupos en situación de riesgo (marginación o pobreza), incluidas las personas con deficiencias, constituyendo, así, un foro de gran concentración política teniendo como base el principio de la democracia representativa y el respeto a los derechos humanos, concatenados en un documento denominado *Declaración de Guadalajara* y, subsecuentemente, reafirmados en la *II Conferencia en Madrid*, en el año de 1992, aprobados en la “*Declaración de Madrid*”(Edler Carvalho, 2002). En éste mismo año también ocurrió en Caracas, Venezuela, el *Seminario Regional sobre Políticas, Planificación y Organización de la Educación Integrada para Alumnos con Necesidades Especiales* (*idem, ibidem*) que tuvo como promotora del evento la UNESCO/OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe).

Hay que reseñar la ausencia de varios países de América Latina, incluido Brasil, ya que solamente representantes de seis países participaron del proceso de elaboración de ese informe que contenía recomendaciones a ser seguidas por todos los países miembros sobre el desarrollo de una educación integrada, garantizada en sus legislaciones, y que contemplaba:

- La implantación de servicios específicos para responder satisfactoriamente las necesidades de los alumnos, específicamente de aquéllos con deficiencia y el apoyo financiero para dar soporte a los servicios;
- Mejoría de las escuelas públicas para que puedan hacer esa integración y la implantación de un proyecto experimental de integración;
- Coordinación a nivel nacional para favorecer el intercambio de informaciones y distribuir las incluso internacionalmente;
- Reformulación curricular de los programas de formación de maestros con el objetivo de que éstos estén preparados para hacer efectiva la

integración de esos alumnos, currículo y metodología adaptada con base en una escuela para todos, apoyo pedagógico a la escuela pública, creación de mecanismos de evaluación, seguimiento de las acciones, promover campañas que sensibilicen a la comunidad para tener una educación integrada.

El año siguiente, 1993, esos mismos organismos promovieron la *V Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe* (MEC, 1993a), en el mes de junio, contando esta vez con representantes del MEC- Brasil (Ministerio de Educación y Cultura) y teniendo como marco de las el debate sobre la universalización de la Educación Básica tanto en términos cuantitativos como cualitativos. A partir del resultado de este proceso surge la *Declaración de Santiago* (Edler Carvalho, 2002) con el propósito exclusivo de mejorar la calidad de la educación, centrada en la lógica del desarrollo sustentable de la economía y, por eso, las recomendaciones fueron la modernización de la gestión y los procesos educativos, aspecto resaltado de forma análoga por Edler Carvalho (2002:20-21) cuando emplea las expresiones “institucional” y “pedagógico”.

La autora resume las recomendaciones en éstos dos ejes citados. El primero se refiere a la cuestión de la profesionalización del Ministerio de la Educación y de la acción de la escuela, el segundo alude a la mejora del aprendizaje y adquisición de competencias básicas, especialmente en las cuatro primeras series de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Lo relevante en esta declaración es que la educación no se define como campo fecundo para el desarrollo de la persona, sino como el compromiso con el equilibrio económico necesario para el funcionamiento pleno del capital. La esfera económica continúa siendo defendida como particularidad de la mejora institucional y pedagógica fortaleciendo el necesario sentimiento de competitividad y consumismo, buscando, así, acentuar aún más las desigualdades.

Incluso, en defensa de esta idea, se hace oportuno releer esta reflexión en Edler Carvalho (2002:52):

La educación es vista, en varios párrafos de la Declaración de Santiago, como un bien de inversión del que se esperan retornos económicos, sean por la competitividad en el mercado

productivo, sean en la formación de individuos consumidores. Pero las alusiones a la educación como bien de consumo esencial a su carácter humanístico [...] y de la conciencia política necesaria al debate de cuestiones sobre derechos y deberes, sobre las gritantes desigualdades sociales y económicas entre personas y regiones de Brasil, y sobre la necesidad de transformación de la estructura económico-social vigente están entrelíneas. Cuando, en ejes pedagógicos la gran meta es de naturaleza material, la educación debe preparar a la elite de la producción, además de formar ciudadanos y consumidores, ciertamente los alumnos con necesidades especiales quedarán desvalorizados como capital humano, ya que se consolidó el estereotipo de que sus limitaciones impiden su actuación como fuerza de trabajo que propicie beneficios.

Se presume que el derecho a la igualdad y calidad en la educación será suplantada en el corolario de esas recomendaciones descritas en el *Documento de Santiago* (Edler Carvalho, 2002), porque, en la lógica de la teoría neoliberal, la oferta de estos principios destinados a la persona con deficiencia a través de la intervención del gobierno es considerada indeseable, pues su enorme coste incidirá directamente sobre el lucro en el mundo productivo.

Incluso se resalta que esta declaración pone en evidencia los principios defendidos en los documentos ya vistos anteriormente, en los que el derecho a la educación para todos fue prioritario como un gran desafío social y no capitalista y de que el desarrollo de la persona se sobrepone al desarrollo económico.

No podría dejar de citarla *Conferencia Hemisférica de Personas con Deficiencias - La Agenda para el futuro*, en Washington, EE.UU y las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Incapacidades* (Edler Carvalho, 2002), aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el año 1993, que tuvo como objetivo la ecualización de oportunidades a partir de la toma de conciencia de la sociedad en defensa de la igualdad, de la garantía de apoyo médico en el proceso de rehabilitación de la persona con deficiencia, la preocupación con la accesibilidad garantizada en todos los sectores, incluso al mercado de trabajo, en las actividades recreativas, culturales y deportivas, así como a la expansión de la educación básica y superior. Es importante resaltar el término aludido anteriormente-“personas con

incapacidad”- a fin de enfatizar que la incapacidad sólo se presenta si las barreras que obstaculizan la trayectoria de estas personas no son removidas.

En 1993, también destaca la *III Conferencia de Jefes de Estado y de los Gobiernos de las Naciones Iberoamericanas* (Edler Carvalho, 2002), realizada en Salvador, (Brasil), en el que se manifestó el compromiso hacia las políticas sociales en defensa de los niños, jóvenes con deficiencia y sus familias ratificados en la “*Declaración de Managua*” realizada en la reunión de 39 países de América en la ciudad de Managua, (República de Nicaragua) (Edler Carvalho, 2002), con base en el propósito común de alcanzar una mejor calidad de vida y metas concretas que faciliten el cumplimiento de ese ideal.

Para viabilizar aún más el derecho al respeto de las diferencias, o sea, el acceso y la calidad, se desarrolló en 1994 la *Primera Reunión de los Participantes de la Conferencia de Ministros responsables por la situación de la persona con deficiencia* (Edler Carvalho, 2002) en Montreal, Canadá, exigiendo el cumplimiento del derecho a la democratización y ciudadanía de estas personas por los países miembros y, también, la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* (Edler Carvalho, 2002) en Salamanca, en España, en la cual participaron 92 gobiernos y veinticinco organizaciones internacionales (ONGs) patrocinada por la UNESCO, en cooperación con el gobierno español. Una vez más el gobierno brasileño no estuvo presente en el movimiento de lucha a favor de la educación como derecho de todos.

Como resultado de esa conferencia fue instituido un documento denominado “*Declaración de Salamanca*” (Edler Carvalho, 2002). Esta declaración se apropia de los debates y recomendaciones propuestas en la “*Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*” (Edler Carvalho, 2002) y de los principios proclamados en la “*Declaración Universal de los Derechos Humanos*” (Bobbio, 1992) en el año 1948. El principio orientador de esta conferencia es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, físicas, intelectuales, sociales, económicas, lingüísticas y otras. Ese marco de acción propuesto representa un instrumento favorable para garantizar una educación más personalizada, una pedagogía más adaptable, una escuela como comunidad educativa abierta, un trato más individualizado, un aprendizaje peculiar a cada educando con la triple base: igualdad, cooperación y participación.

Con esos presupuestos, la “*Declaración de Salamanca*” se encamina hacia los propósitos específicos: el compromiso de todos los países con la inclusión como propuesta educativa de educar a todos, incluso a aquéllos con necesidades educativas especiales.

En esta perspectiva, afirma Arnáiz Sánchez (2005:7-8) para recordar los principios proclamados en la Conferencia:

Todo niño tiene derecho a la educación y se le debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimiento; tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propias; los sistemas de enseñanza deben ser organizados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta todas las diferentes características y necesidades; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas comunes; y éstas, a su vez, deben representar el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad integradora y alcanzar la educación para todos.

Es de este modo que la filosofía de la inclusión denuncia las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de aquellos alumnos con deficiencia, hace un sistema educativo elitista, homogeneizador y determinista que tiende a permanecer vivo en la célula educativa. Al mismo tiempo, trata de establecer las bases de una escuela eficaz cuando tiene como foco al niño y su compromiso de educar con éxito la diversidad existente.

Importante también resaltar la *IV Conferencia Ibero Americana*, realizada en Colombia el 14 y 15 de junio de 1994, de la que resultó la “*Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para Personas con Deficiencia en la Región Iberoamericana*” (Edler Carvalho, 2002), que reconoció la diversidad en la sociedad y a las personas con deficiencia que deben convivir en ésta, respetando sus peculiaridades y diferencias individuales, de modo que no se exigiese más su adaptación a las condiciones comúnmente aceptadas.

Buscando ilustrar aún más la concentración de esfuerzos de los organismos internacionales con el objetivo de una educación inclusiva y emancipadora, se hace

referencia a la contribución notable de la UNESCO trazada en líneas generales en la *Conferencia de los Derechos del Niño en el siglo XXI* en Salamanca en el año 1996, incluso las “*Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para la personas con discapacidad*” (Edler Carvalho, 2002) aprobadas por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas- ONU, en este referido año y también la *Reunión de Ministros de Educación de América Latina y del Caribe –Kingstom* (Edler Carvalho, 2002). En la mencionada Conferencia, la UNESCO se recomendó que los países-miembros declarasen el año 1996 como el Año Internacional contra la Exclusión y la necesidad de fortalecer las condiciones y estrategias para que las escuelas pudiesen atender a los niños con discapacidad.

Destaca también en ese mismo año de 1996, la aprobación del informe de la UNESCO, realizado por la Comisión Internacional sobre la *Educación para el siglo XXI*, presidido por el francés Jacques Delors (2000:90), fundamentado en los cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Debemos citar, asimismo, el evento celebrado en Guatemala en el año 1999, denominado *Convención Interamericana para Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad en los Estados-Partes*. En ella quedó establecido que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas y que esos derechos, incluso el de no ser sometido a la discriminación, con base en la discapacidad, emanan de la dignidad y de la igualdad que son inherentes a todo ser humano. En el contexto de estas líneas de acción el significado del término discriminación a efectos de la Convención, citado por Osório (2005:34) es:

[...] toda la diferenciación, exclusión o restricción basada en la discapacidad [...] que tenga efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad de sus derechos humanos y libertades fundamentales (art.1º). En ese mismo art. define también que no es discriminación [...] la *diferenciación* o preferencia adoptada por el Estado-Parte para promover la integración social o desarrollo personal de estas desde que la diferenciación o preferencia no límite en sí mismo el derecho a la igualdad de estas personas y que ellas no sean obligadas a aceptar la tal diferencia.

A pesar de considerar la importancia de este documento para el propio desarrollo de una práctica educativa más inclusiva, se considera importante llamar la atención para que el sentido del término subrayado en la cita no adquiera otro significado y erróneo entendimiento por parte de muchos gestores de la educación brasileña, al objeto de desvirtuar el verdadero espíritu que pretendía la convención.

La “*Carta para el Tercer Milenio*”²³ aprobada el 9 de agosto de 1999, en Londres, (Gran Bretaña), por la Asamblea Gubernamental de la *Rehabilitation International*, declara la existencia de 600 millones de niños, mujeres y hombres con deficiencia, cuyos derechos humanos básicos son muchas veces negados. La referida Carta fue creada con la determinación de transformar en realidad los derechos humanos de cada persona, mediante la oferta de políticas y programas de asistencia al desarrollo económico y social continuos para garantizar el acceso y la permanencia de personas con deficiencia en la comunidad, la oferta de servicios de rehabilitación necesarios para el mantenimiento de su bienestar mental, físico y funcional, tornando a dichas personas en agentes de sus propias acciones, así también, garantizar la planificación y programas de implementación de los diversos propósitos, o sea, movilización, protección, respeto e inclusión. También se reconoce la necesidad de que los países-miembros respeten todos los documentos ya constituidos en busca de una educación inclusiva que representan un avance en la conquista del derecho pleno del ejercicio de la ciudadanía, de la igualdad de oportunidades educativas que respetan las diferencias de aprendizaje y favorecen el desarrollo de la persona humana. Por último, se anhela que estos países, principalmente los de América Latina, se mantengan en permanente vigilia para que en la práctica no haya coacción de esos dispositivos legales en defensa de grupos económicos y a servicio de la expansión del capital, sino que favorezca a todos los educandos, principalmente a aquéllos más marginados.

Es cierto que otros movimientos dieron continuidad a la discusión sobre el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales y a la tolerancia con la diversidad, efectuado en el valor a las diferencias, trayendo a norma aspectos relacionados a ciudadanía, que, en un primer momento, fueron puestos a discusión en las conferencias de Johannesburgo, África del Sur, en 1999, en la de

²³ Carta para el tercer Milenio. *Revista Electrónica* sobre noticias y opiniones internacionales relacionadas al tema de la discapacidad. Abril y mayo. 2004. Disponible en <http://www.disabilityworld.org>. Acceso el 21 de agosto de 2006.

Bangkok, Tailandia, la conferencia de El Cairo, Egipto, en la de Recife, Brasil y ratificado en el Fórum Mundial Sobre Educación, efectuado en 2000 en Dakar, Senegal (2008). En función de eso, este último movimiento destacó el compromiso de evaluar la educación para todos y sus prerrogativas de promover la adquisición de las habilidades, la prevención y solución pacífica de los conflictos con la propagación de la cultura de paz y de los valores sociales y éticos.

Además se hace referencia a las directrices del Marco de Acción elaborado en Santo Domingo (Edler Carvalho, 2008), en los días 10 a 12 de febrero de 2000, que contempló en sus objetivos la educación inclusiva como un compromiso mutuo de la participación de los diversos segmentos de la sociedad, gubernamentales y no gubernamentales, Ministerios y la sociedad civil, así como el Encuentro Regional sobre Educación para Todos en América Latina (Edler Carvalho, 2008), efectuado en Santiago de Chile, del 2 al 5 de abril de 2002 que propuso la elaboración de planes nacionales de educación para todos y la Asamblea General de las Naciones Unidas, en mayo de 2002.

Este último al discutir la situación mundial de las condiciones impuestas a los niños, estableció metas prioritarias a ser alcanzadas hasta el año 2012 con miras en la reducción de la pobreza, del trabajo infantil, promoción de la democracia, de la paz, de la tolerancia, del desarrollo y sobre todo, garantía de acceso, permanencia y éxito de todos los niños en una enseñanza primaria de buena calidad, gratuita y obligatoria.

El principal de los desafíos en el encuentro de Santiago de Chile, es la implementación en la práctica de las varias propuestas que fueron definidas en él, tales como: la correlación del diagnóstico con la toma de decisiones, las políticas educativas inclusivas articuladas con las políticas intersectoriales de reducción de la pobreza, la equidad en la distribución de recursos públicos y privados para la educación y desarrollo social, la valorización del magisterio tanto en relación a la formación continuada cuanto a los aspectos de mejoría de las condiciones de trabajo y renta, la descentralización, la creación de redes de convenios de cooperación entre escuela-familia-comunidad, evaluación del impacto de las propuestas educacionales inclusivas, la garantía de tecnologías de asistencia, la reformulación curricular con currículo abierto y flexible, el fortalecimiento de la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiculturales, multiétnicas y plurilingües, la educación para el trabajo, cotejando grados de empoderamiento.

Esos desafíos fueron ampliados durante el periodo de 2004 a 2008, con el acontecimiento de otros cuatro movimientos básicos para la ampliación de los derechos de la persona con deficiencia, principalmente en el campo de la deficiencia mental, como la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (OPS, OMS) ocurrido entre los días 5 y 6 de octubre de 2004 en Montreal, Canadá, la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia, aprobada por la ONU en 2006, de la cual Brasil es signatario y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia y de su Protocolo Facultativo, firmados en Nueva York el 30 de marzo de 2007 (Edler Carvalho, 2002) y en el 3 de abril de 2008, se ratifica la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

El primero, al reconocer los valores universales de dignidad, autodeterminación, igualdad y justicia para todos, con la alteración del término deficiencia mental para deficiencia intelectual y la inclusión social de estas y otras personas con la garantía del ejercicio del derecho a salud, a una vida con calidad, acceso a la educación inclusiva, acceso a un trabajo remunerado y equiparado, y acceso a los servicios integrados de la comunidad. El segundo, por ser considerado un importante marco para las personas con deficiencia mental cuando desplaza la idea de la limitación presente en la persona hacia su interacción con el ambiente.

Sin embargo, el tercero, reconoce, entre innúmeros derechos, que deficiencia es un concepto en evolución, resultante de la interacción entre esas personas con deficiencia y que las barreras de actitud y ambientales pueden obstruir su plena y efectiva participación en la sociedad en igualdad de oportunidades con las demás personas, además de tratar específicamente del tema vida independiente e inclusión en la comunidad con la misma libertad de elegir y con acceso a una variedad de servicios de apoyo que atiendan sus necesidades.

No podría dejar de señalar que ese movimiento de búsqueda de autonomía y de libertad de locomoción fue iniciado en 1962 por un grupo de siete personas con deficiencias severas, entre ellos, Ed Robert que contribuyó mucho para la consolidación de las reformas estructurales de adaptación de los edificios, creación del centro de vida independiente, ampliación del acceso a la educación con autonomía y a la creación de nuevas perspectivas en relación a los cambios conceptuales, de actitud y pedagógicos

con el movimiento desencadenado en defensa de los derechos de las personas con discapacidad.

El cuarto desafío, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, consiste en un marco de referencia para fomentar el derecho a la educación, la promoción, protección y todas las adaptaciones necesarias para garantizar el derecho a la educación, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad, con la intención de desarrollar plenamente el potencial humano, la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, sus aptitudes mentales y físicas, y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. Ese movimiento también asegura el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y la promoción del respeto de su dignidad inherente. Encontramos, en dicha *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, los principios generales que son:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;*
- b) La no discriminación;*
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;*
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;*
- e) La igualdad de oportunidades;*
- f) La accesibilidad;*
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;*
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.*

Al final, se constata que las directrices contenidas en todos esos documentos internacionales mencionados en este capítulo solamente provocarán cambios si fuesen

rigurosamente traducidos en prácticas, con el compromiso de garantizar la equidad, la manutención de los principios democráticos, y, principalmente, de la implementación de los sistemas educacionales inclusivos tan ansiados por todos.

2.2.2.Bases conceptuales: evolución y tendencias implícitas en los presupuestos orientadores y en las consideraciones terminológicas y los fundamentos de la inclusión educativa y las escuelas inclusivas

Se vive un momento de transición, en el que muchos conceptos vienen siendo reexaminados, en la tentativa de asumir las rápidas transformaciones socioeconómicas y culturales que vienen ocurriendo en la humanidad. La cuestión de la Educación Especial es uno de los aspectos de esas transformaciones que ha merecido atención, ya que los cambios tanto en términos de los aspectos teórico-prácticos, como del punto de vista de las nomenclaturas, son una realidad que aún se intenta comprender.

En la búsqueda de esa comprensión, una de las perspectivas que se considera pertinente examinar en los aspectos teórico-prácticos, se refiere a los presupuestos orientadores resultantes de paradigmas educativos y los principales exponentes que fueron capaces de estimar lo que viene siendo hecho y discutido en el campo educativo dirigido a aquellos alumnos con deficiencia.

Partiendo de ese presupuesto, se hace necesario revisar también las consideraciones terminológicas que influenciaron los cambios en la imagen de la Educación Especial y de la persona con deficiencia en toda su trayectoria. Y los fundamentos de la inclusión educacional y la escuela inclusiva.

De este modo al transitar por la historia de la actuación de la educación especial (instituciones y escuelas especializadas, escuelas y clases especiales) se constata que estas tuvo el mérito de iniciar el proceso de escolarización de las personas con deficiencia, sin embargo, como dicen Raiça y Sadim (2008:22) “ese esfuerzo tuvo como saldo la segregación y la estigmatización de un número inmenso de niños, que recibieron diagnósticos cada vez más específicos con objetivo de dejarlos en atención escolar separada”.

Verdaderamente, esa idea se fundamentaba en la concepción sistémica de la educación especial vista como un subsistema paralelo, un trabajo aparte. Sin embargo, cuando comenzó el movimiento de inclusión educacional, consecuentemente, se refleja en la

visión de la Educación Especial como producción y construcción del conocimiento al servicio del alumno y de la escuela, cuyo papel principal es dar apoyo, soporte y orientación para la construcción de la propuesta pedagógica curricular y del proyecto político pedagógico de cada escuela. Ese nuevo paradigma trae una nueva concepción de actuación de la educación especial como colaboradora de la educación inclusiva, aquella que da soporte a la escuela, teniendo en cuenta que se constituye, como dicen Glat y Blanco (2007:18) como “una consistente estructura de conocimientos teóricos y prácticos, estrategias, metodologías y recursos para auxiliar la promoción del aprendizaje de alumnos con deficiencias además de otros compromisos”.

Enseguida, en la discusión que será presentada a lo largo de este capítulo, veremos la visión de complementariedad entre la inclusión educacional y la educación especial y aun, la comprensión de que se debe trabajar en una escuela para todos, con respeto a la diversidad, promoviendo la transformación necesaria de la misma para qué responda a las necesidades de todos los alumnos y pueda ser puesta en servicio con calidad.

2.2.2.1. Presupuestos orientadores de la Educación Especial bajo el enfoque teórico-práctico.

La reflexión sobre la constitución de la Educación Especial no se desarrolló por casualidad, sino que se fundamentó en las contribuciones de las doctrinas de reconocimiento de la persona con deficiencia como sujeto potencial, siempre que haya modificación de la sociedad y del proceso educativo en aceptarlo de hecho y de derecho y hacerlos oportunos con propuestas reales que favorezcan su desarrollo.

Buscando fortalecer este pensamiento, muchos fueron los precursores que se detuvieron en demostrar a través de sus estudios y experiencias prácticas, las contribuciones dadas para dimensionar la evolución de la trayectoria de la Educación Especial. Al situarla en el contexto de este trabajo, la opción fue por el desmembramiento de la explicación subdividida en dos partes:

- Paradigmas educativos en el desarrollo de la Educación Especial: de la pedagogía de la esencia a la pedagogía de la existencia.
- Prototipos que dan origen a la Educación Especial: grupos pioneros y sus primeras experiencias.

Al situar el asunto de la Educación Especial en el fondo de los paradigmas existentes se trata de, en la primera parte, delimitar el enfoque concreto de las vertientes pedagógicas que se constituyeron en una fuente inspiradora de la educación inclusiva.

La obra de João Amós de Comênio en su *Didáctica Magna* (Comênio, 1992: 96), trata la deficiencia o exceso de armonía y dice que todo lo que queda al margen del orden es negado, una forma de ocultar la diversidad. En esta perspectiva, ratifica su ideal universal y homogéneo del mundo a ser alcanzado por la educación en el fulgor de “enseñar todo a todos” y a la exclusión de los que ya nacen en condiciones de inferioridad, o sea, “aquéllos en que Dios negó sentido e inteligencia” (Comênio, 1992:21). Su tratado fue el marco de la fase embrionaria de la difusión de la instrucción a las clases populares y de la enseñanza pautada en la idea de la igualdad como sinónimo de uniformidad, así el punto culminante de su idea que fue el reconocimiento de la constitución de grupos heterogéneos, o mejor, grupo de apoyo cuando determinó que “los más lerdos sean mezclados a los más diligentes y/o los más obstinados a los más dóciles” (Comênio, op.cit.:121).

Es oportuno citar lo que dicen Branchetti y Freire (2001:41):

La inserción de Comênio en este trabajo, es estratégica para darnos cuenta de que, en educación, fuimos caminando de la idea de lo general, de lo homogéneo, para la heterogeneidad de la clientela [...] y, en fin, se establece la necesidad de pensar en las especificidades.

Esta concepción, se fue modificando en el período contemporáneo a partir del reconocimiento de las diferencias. El desplazamiento del eje de este asunto tuvo como marco el pensamiento del epistemólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), según afirman Branchetti y Freire (idem, ibidem) cuando dicen que:

En términos concretos, de metodologías, esa problemática va a ser resuelta prácticamente cuatro siglos después, como punto de llegada de profundos estudios de cómo se aprende, con destaque para las investigaciones de Jean Piaget y sus seguidores.

El abordaje piagetiano trata la evolución conceptual como desarrollo sucesivo de estructuras cognitivas cada vez más sofisticadas. Por tanto, reconoce que es necesario operar en la realidad, manejarla de forma concreta y reflexiva con vista a la toma de

conciencia de esos saberes. Dice Piaget (1973:99) que “el objeto sólo es conocido en la medida en que el sujeto consigue actuar sobre él y esa acción es incompatible con el carácter pasivo que el empirismo, en grados diversos, atribuye al conocimiento”. El conocimiento de cómo se procesa el aprendizaje defendido por Piaget constituye la parte más importante en la comprensión de que es necesario tomar en cuenta las características, peculiaridades y grado de prontitud del educando. Con base en este pensamiento, se percibe que su fundamento básico es una escuela adaptada a la individualidad del niño.

Por otro lado, es conveniente señalar que las concepciones piagetianas buscan la resignificación de la homogenización a partir de la defensa de la diferencia como riqueza del proceso educativo y del reconocimiento de la heterogeneidad como factor decisivo en la implantación de la educación inclusiva.

En realidad ese desarrollo presupone el verdadero sentido de la Educación Especial. La divulgación de estas ideas repercutió en la concepción sobre la inclusión, porque conforme señala Scoz (2005:21):

[...] enfatizaba la necesidad de una pedagogía coherente con la naturaleza humana. Los procesos individualizadores del aprendizaje interesaban solamente en la medida en que facilitaban una tarea pedagógica que proponía desarrollar al máximo las potencialidades humanas.

Otra contribución es la de la médica italiana María Montessori (1870-1952), quien, partiendo de la teoría piagetiana busca nuevos caminos para el entendimiento de cómo el niño se apropia del conocimiento, reconociendo la necesidad de que éste tiene que ser tratado de modo diferente en que se reglamenta la base educativa centrada en la actividad, en la manipulación de materiales didácticos y del principio de la autoeducación.

Otra vertiente que tiene un aporte importante para redimensionar la concepción de la Educación Especial y anunciar una nueva manera de pensar y concretarla es la representada por el modelo socio- interaccionista, en el que se destaca el trabajo del investigador y semiólogo ruso Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) al concebir el desarrollo intelectual unido al desarrollo del lenguaje. Él siempre se preocupó por lo

social, con las diferencias y con las marcas de lo social que constituyen al individuo y, por tanto, afirma que la génesis de todo y cualquier conocimiento está en las relaciones entre personas, pues el individuo empieza a aprender con el otro y, en este proceso, internaliza ese conocimiento haciéndolo suyo.

Vygotsky (1989:64) dice que:

Todas las funciones en el desarrollo del niño aparecen dos veces: primero, en el nivel social y, después, en el nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y, después, en el interior del niño (intrapsicológica). Eso se aplica igualmente [...] para la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan de las relaciones reales entre individuos humanos”.

El reconocimiento de Vygotsky en lo que se refiere a la riqueza de los cambios sociales establecidos en la convivencia de círculos heterogéneos, parece constituirse en la base más explicativa de la valorización de la educación inclusiva, ya que la convivencia con grupos homogéneos en clases especiales apenas empobrece el valor práctico de la Educación Especial, fortalecida en la cultura del déficit. Complementa Beyer (2003: 163 - 168):

Así, Vygotsky afirma que el lugar más legítimo para todos los niños, también los que tienen necesidades especiales, es en la escuela regular. La escuela especial correría el riesgo de perpetuar la cultura del déficit, en que los significados de las identidades- individuales y sociales- se encuentran en un estado de acentuada difusión, o velados por actitudes de superprotección, conmiseración, rechazo [...] Posiblemente los horizontes de aprendizaje y de finalización escolar sean tan restrictos para alumnos con necesidades especiales debido exactamente al establecimiento de grupos homogéneos de convivencia escolar.

Vygotsky profundiza también en la cuestión de que los niños deberían ser estimulados para aprender con vistas al desarrollo de las funciones mentales superiores. Utilizando las palabras de Freitas (1995:104) se puede decir que:

La enseñanza debe incidir sobre la zona de desarrollo próximo, estimulando procesos internos de maduración que acaban por

hacerse efectivos, pasando a constituir la base para nuevos aprendizajes. Al atender a ese principio, la escuela estará dirigiendo al niño para aquello que aún no es capaz de hacer, centrándose en la dirección de las potencialidades a ser desarrolladas.

Más recientemente, los pensamientos del brasileño pernambucano Paulo Freire (1921-1997), a la luz de contribuciones de la educación libertadora coloca las bases teóricas de su pensamiento en la denuncia de la opresión y de la escuela excluyente, constituyendo la base para la creación de un nuevo pensamiento pedagógico que ganó un estatus de filosofía de la educación. El ideario, por tanto, está dirigido a la práctica educativa comprometida con los problemas de la clase marginada y con el combate a las desigualdades sociales que, según asevera Ghiraldelli Júnior (2006:107): “Se transformaron en un ideario pedagógico para que los maestros lidien con las diferencias y divergencias culturales, [...] Así, Freire, se volvió un nombre universal, adoptado y estudiado en inúmeras universidades del Primer Mundo”.

Freire entiende la educación como un proceso de lucha por la equidad y propone la pedagogía del diálogo como instrumento central de la educación por creer que es solamente, es a través del diálogo entre alumnos y profesores que se ve la realidad opresora y contradictoria en que las clases populares y, especialmente, la persona con deficiencia se encuentra, conforme el mismo afirma en su obra titulada: “A importância do ato de ler”²⁴:

En el diálogo, los sujetos realizan la educación como acto de conocimiento y acto político, en la medida en que, inmersos en la realidad espesa que los envuelve, la toman como desafío, a través del ejercicio de un pensar crítico (Freire, 1987:50).

Este ideario freiriano marca el punto de partida de la germinación del pensamiento crítico, de que el acto de desvelar de esa realidad de opresión de la persona con deficiencia en la escuela, sólo se volverá una praxis social de liberación y emancipación de dichos sujetos cuando sean instaurados, de hecho, los principios de la educación inclusiva.

²⁴“La importancia del acto de leer”

En medio de esta discusión de construcción de la pedagogía inclusiva, cuyo objetivo es desarrollar una práctica educativa que permita a la persona con discapacidad adquirir autonomía y críticamente autogobernar, se trajo a Freire pero no para establecer comparaciones directas con Piaget y Vygotsky, sino para enriquecer el debate, ya que el primero hizo sus observaciones centradas en el servicio del aprendizaje estrictamente significativas, y veía en los compromisos éticos de liberación del ser humano el lema de sus observaciones y de sus intervenciones pedagógicas.

Sin embargo, como las relaciones del hombre con la sociedad están muchas veces unidas al modelo de sociedad, principalmente al modelo capitalista en que es evidente la subordinación de la persona con discapacidad conforme intereses del capitalismo, el compromiso con la educación inclusiva, de este punto de vista, apunta para el mismo horizonte que Paulo Freire vislumbraba: “lo que el educando necesita aprender para emanciparse política y socialmente” (Freire, 1983:22 - 23).

Esto demanda un espacio no de extensión, sino de concientización, que, bien realizado, permite a los individuos apropiarse críticamente de la posición que ocupan con los demás en el mundo. Esta apropiación crítica les impulsa a asumir el verdadero papel que les cabe como hombres: el de ser sujetos de la transformación del mundo, con la cual se humanicen.

Integrado en esta misma posición, el compromiso debido está pautado en una ética de emancipación de la persona, que debe ser el de ver la escuela como un lugar de inclusión, un centro de educación por excelencia y no un espacio de extensión²⁵.

En el análisis de los orígenes de la Educación Especial, se observa una expresiva contribución de los trabajos desarrollados por investigadores como: Gerolamo Cardano (1501-1576), Johann Conrad Amman (1669-1724), Van Helmont (1614-1699), Manuel Ramírez de Carrión (1579-?), Juan Pablo Bonet (1579-1633), Charles Miguel de L'épee (1712-1784), Samuel Heinecke (1729-1790), Valentin Haüy (1745-1822), Charles Barbier (1767-1843), Louis Braille (1809-1852), Jean Marie Gaspard Itard (1774-1838), Edouard Séguin (1812-1880), Maria Montessori (1870-1952) y Ovídio Drecoly (1871-1932).

²⁵ La extensión, según Paulo Freire, engloba acciones que transforman al hombre en cosas y que lo niegan como ser de la transformación del mundo.

Uno de los descubrimientos significativos en esa área, fue presentado en el siglo XVI por el matemático y médico italiano Gerolamo Cardano, al comprobar que la deficiencia auditiva (sordera) no anulaba la posibilidad de que los sujetos aprendieran, porque podían recurrir a la lectura y a la escritura como instrumento de expresión de su pensamiento.

Los estudios de Soares (2005:17) hacen referencia a esta idea cuando afirma que “como la escritura representa los sonidos del habla o las ideas del pensamiento, por eso, la sordera no constituye un impedimento para que el sordo adquiriera conocimiento”.

Desde ese momento, sus ideas ganaron fuerza y, consecuentemente, nuevas investigaciones en esta área fueron desarrolladas como la del médico holandés Amman que perfeccionó la técnica de la lectura labial estructurada por su coterráneo Helmont (gramático) a través del uso del espejo. Como resultado se puede destacar el hecho de la correspondencia entre los sonidos del habla con la escritura (signo) y la percepción de la vibración de la laringe a través del tacto.

Durante el siglo XVII, empezaron las preocupaciones por los elementos fonéticos teniendo como interesados a los maestros españoles Ramírez de Carrión con énfasis en el aprendizaje de la gramática y Juan Bonet, que se volvió notable con el lanzamiento del primer tratado de enseñanza de sordos-mudos, editado en Francia en 1620, bajo el título de “*Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*”. Entre sus ideas resaltan la sistematización del alfabeto (método sintético), seguido de la correspondencia de la dactilología con el alfabeto escrito y por último, el lenguaje hablado. Un hecho importante de Bonet fue destacado por Quirós y Gueler y citado por Soares (2005:21) “de que quizá él hubiera publicado en su obra el método de Carrión”.

Las investigaciones continuaron en el siglo siguiente con el abad francés Miguel de L'Épée que, según Soares apunta como siendo responsable por la creación de la primera escuela de sordos, denominado Instituto Nacional de París, en 1760 y del predominio del método gestual (método de señales). Por haber recibido todo tipo de niños L'Épée se vio obligado a crear un lenguaje mímico universal que permitiese la realización de una instrucción rápida, que posibilitase a esos sordos transformarse en elementos útiles manualmente para la sociedad (Soares, op.cit.:30-31).

Ese método fue publicado en el año de 1776 bajo el título “*A verdadeira maneira de instruir os Sordosmudos*”²⁶ (Mazzotta, 2005:19). Sin embargo, en oposición al método de L’èpee, surgió otro invento que pretendía enseñar a los sordomudos a comunicarse y leer a través del empleo del método oral y de la lectura labial creado por el maestro alemán Samuel Heinecke.

Aunque se constate que en el siglo XVIII tuvieron mucha proyección las realizaciones prácticas llegadas de la investigación, hay que resaltar que es en el área de la deficiencia visual donde éstas se consolidaron como un marco representativo de ese siglo, gracias a la contribución del francés Valentin Haüi como responsable por la fundación de la primera escuela para ciegos llamada “*Institute Nationale de Jeunes Aveugles*”²⁷, en el año de 1784, en París. En dicho instituto se ejercita el sistema de lectura con el empleo de la letra en alto relieve y de la identificación de la misma utilizando la percepción táctil.

Otra expresiva repercusión en esa área, ocurre en el siglo XIX con el oficial de artillería del ejército francés Charles Barbier y el joven francés Louis Braille. Se destaca Barbier por haber sido la fuente inspiradora del más importante descubrimiento de ese siglo en lo que concierne al desarrollo de la lectura y escritura de las personas ciegas (sistema Braille), según relata Mazzotta (2005:19):

En 1819, estuvo en el Instituto Nacional de los Jóvenes Ciegos, en Paris, [...] Charles Barbier como una sugerencia que juzgaba ser bastante útil a los maestros y alumnos. Se trataba de un proceso de escritura, ideado por él, propio para la transmisión de mensajes en el campo de batalla por la noche, sin utilización de luz para no atraer la atención de los enemigos. Tal proceso de escrita, codificada y expresa por puntos salientes, representaba los treinta seis sonidos básicos del idioma francés. La idea despertó el interés de algunos maestros y después empezó a ser utilizada por los alumnos internados en el Instituto.

Esta misma autora afirma que, como Louis Braille era alumno de aquel Instituto, tuvo la idea de adaptar el código militar de Barbier basado en 12 señales en un sistema denominado Braille, en el año 1824, en Francia, dicho sistema se volvió un código universal de lectura táctil y de escritura, usado por personas ciegas, basado en apenas

²⁶La verdadera manera de instruir a los sordomudos

²⁷Instituto Nacional de Jóvenes Ciegos

seis puntos en relieve, dispuestos en columnas, posibilitando la formación de 63 símbolos diferentes Mazzotta (2005:19).

Entre tanto, en el área de la deficiencia mental, este siglo está representado por los importantes descubrimientos del médico francés Itard del Instituto Nacional de los Sordos y de su discípulo el médico francés Séguin. Sus estudios e investigaciones establecieron las bases para una educación revolucionaria en esa área. A medida que sus descubrimientos reconocen que es posible educar a una persona con deficiencia mental con base en los principios: sociabilidad y educación como factor decisivo para su integración en la sociedad, presentando pruebas de sus ideas en el trabajo desarrollado por él con el joven Víctor de Aveyron.

Jannuzzi (2004:32) afirma que:

[...] durante diez años, Itard buscó educar a Víctor apoyado en la teoría sensualista de Condillac (1715-1780), que, aunque limitada, representaba progresos sobre la teoría anterior, de las ideas innatas. Probablemente, la sensibilidad pedagógica de Itard venía siendo aguzada por el trabajo que desarrollaba en el Instituto con Roch Ambroise Cucurron, dicho Sicard, tanto que afirmó querer romper con la medicina mecanicista a través de consideraciones filosóficas sobre las enfermedades del intelecto. De esta forma, por medio de procedimientos experimentales con base en discriminaciones perceptivas, de desarrollo de los órganos sensoriales, buscó desarrollar el aprendizaje de Víctor.

Aunque Itard sea el precursor, Séguin dio continuidad al trabajo de su maestro añadiendo algo peculiar como el uso del método fisiológico (entrenamiento motor y social del sistema nervioso) y el presupuesto de que la reeducación exige el desarrollo de la actividad del niño en base a la valorización del impulso interno, entrenamiento sistemático, motivación, iniciativa y una educación utilitaria.

Esos descubrimientos de Itard y Séguin constituyeron el punto de partida para la evolución de la Educación Especial en el siglo XX, con los estudios médicos realizados por la médica italiana María Montessori (1870-1952) y el belga Ovidio Drecoly (1871-1932) con destaque para las diferencias individuales. Montessori postulaba que lo importante era aliar la formación intelectual con la educación para la vida y, por tanto,

su principal apoyo son actividades motoras y sensoriales, por eso el niño no necesitaba apenas ver, sino también manipular los objetos.

Decroly, basado en la idea del centro de interés, se colocaba, fundamentalmente, contra la cuestión de dar una cultura general idéntica a todos los niños. Con ese pensamiento contribuyó para el desarrollo de la Educación Especial porque reprendía críticamente la rigidez de los programas de enseñanza, transformando la manera de aprender del sujeto maestro para el sujeto alumno, con observación para el asunto del respeto al interés, al ritmo de cada educando, al trabajo cooperativo y a la flexibilización curricular.

Según Machado (1989:39):

En la obra de esos médicos-educadores, se percibe, con clareza, la preocupación en conocer al niño, sentirlo en varios aspectos de su personalidad, atender a las diferencias individuales de modo que el educando se liberte interiormente y, libremente, se adapte a la vida social. Y la educación posibilitaría al individuo tener sus necesidades satisfechas; al educador, cabría crear las condiciones para que el educando alcanzase esas metas.

Consecuencia de esos trabajos tan significativos presentados aquí es que se puede afirmar que sirvieron de estímulo para que nuevos conocimientos e investigaciones hayan aparecido con vistas a la definición de una propuesta pedagógica que asegure de hecho, una educación escolar dirigida hacia el desarrollo de las capacidades y potencialidades de todos los alumnos con deficiencia.

2.2.2.2. Consideraciones terminológicas: algunas contradicciones.

Pensar en la trayectoria histórica de la Educación Especial es pensar en las concepciones que aportaron para diferenciarla del enfoque de la ignorancia, de la marginalización frente a la reformulación de sus formas y expansión del compromiso de dar condiciones no solamente a las personas con deficiencia, sino a todos los alumnos para que puedan lograr conquistas en su aprendizaje.

Como corolario de ese proceso evolutivo, es necesario analizar primero el trayecto histórico y después el sentido de las innúmeras interpretaciones adoptadas al respecto de las consideraciones terminológicas sobre Educación Especial y su público.

En la construcción de la historia de la Educación Especial, se verificaron variaciones en la atención a las personas con deficiencia, pudiéndose constatar que hasta el siglo XIX la educación especial no surge como cuerpo de conocimiento pedagógico-didáctico encargado de las personas con algún tipo de deficiencia (Jiménez, 2008), pues las personas con deficiencia eran segregadas y protegidas en instituciones residenciales, asilos u hospitales, por considerarlos como incurables. Sin embargo, solamente en el siglo XX, con el advenimiento de la industrialización que generó muchos cambios sociales y descubrimientos científicos, surgen algunos esclarecimientos sobre problemas congénitos, disfunciones sensoriales, disturbios mentales y físicos, y con eso, comienza a percibirse la importancia de la atención educacional a las personas con deficiencia, con el nacimiento de la educación especial. E en el momento que comenzaron a surgir las primeras instituciones dirigidas a la atención y a la enseñanza a personas con atraso mental y sensorial, teniendo como precursores al médico Jean Marc Itard que desarrolló los primeros intentos de educar un niño de doce años de edad llamado Vitor, más conocido como el “Salvaje de Aveyron y Edward Seguin”, que influenciado por Itard, creó el método fisiológico de entrenamiento, que consistía en estimular el cerebro por medio de actividades físicas y sensoriales, probando así, la posibilidad de educación de las personas con deficiencia.

A partir de entonces comenzaron a ser creadas las instituciones especializadas, con el desarrollo de escuelas y/o clases especiales, la obligatoriedad de enseñanza, el desarrollo de la pedagogía terapéutica y del sistema de educación especial paralelo al sistema de educación general, siendo progresivamente evolucionado en la década de los 60 con el movimiento de integración social de los individuos que presentaban deficiencia, cuyo objetivo era integrarlos en ambientes escolares lo más próximo posible de aquellos ofrecidos a la persona normal. Surge el concepto de normalización que comenzó a tratar de integrar los deficientes en el mismo ambiente escolar de los otros individuos considerados normales. Para Jiménez (2008):

La normalización es la necesidad de que la vida de una persona con deficiencia mental sea lo más parecida posible a la de cualquier ciudadano en cuanto a sus oportunidades y opciones en los distintos ámbitos de la vida (laboral, escolar y social) para ello, desde la escuela debemos ofrecer posibilidades y condiciones normales a cualquier persona, ideas que sin dudas llevan a un replanteamiento de la Educación Especial que deja

de girar en torno al concepto de normalización. La aplicación de este principio al ámbito educativo será la base de desarrollo de las primeras ideas integradoras.

Ese principio, mismo abriendo caminos para el reconocimiento del derecho de la persona con discapacidad, solamente ofrece condiciones de vida análogas a la de las demás personas, haciendo énfasis en la responsabilidad de la persona con discapacidad como responsable por su integración. Los estudios de Sassaki (1997:15:16) comprueban que la integración social no es suficiente para acabar con la discriminación que había contra ese grupo de población, sino que también es poco para propiciar la verdadera participación con igualdad de oportunidades. En realidad, el precepto de este movimiento representa una igualdad maquillada, porque es entendido como sinónimo de uniformidad. Para Branchetti y Freire (2001:69) “esa es la actitud de quien recibe lo diferente como un igual, pero olvida las adaptaciones que serían necesarias [...] para que él pudiese disfrutar de esa igualdad”.

Como superación de ese modelo que objetivaba hacer las intervenciones individuales con el alumno para adaptar en el sistema escolar, surge el movimiento de la inclusión cuya finalidad es promover las transformaciones de la escuela para adaptarse a las particularidades de todos los alumnos. Ese paradigma destaca la diferencia, la valorización de la diversidad y su preocupación es con la escuela dirigida al atendimento de las necesidades de los alumnos. En ese contexto, la educación especial es parte de la educación como un todo, o sea, incorporada en la escuela regular.

En lo que se refiere a la conceptualización de la Educación Especial se puede decir que ésta es definida con base en distintas aproximaciones teóricas explicitadas en dos principales enfoques: como servicio paralelo o como soporte continuo e integrado según las necesidades de todos.

Los trabajos realizados por Bautista, Guasp Muntaner, Ruiz Palomares y Mazzotta presentan una teorización más amplia para comprender los conceptos utilizados sobre la Educación Especial desde las diferentes perspectivas. Entre las variadas definiciones existentes, se pueden destacar las siguientes líneas de trabajo:

- La tradicionalmente entendida como un tipo de educación diferente de la practicada en la enseñanza regular y que se desarrollaba paralelamente a ésta (Bautista, 1997:9).
- La modalidad asistencial, considerada como un aparte dedicado a una reducida porción de niños con algún tipo de déficit, que debían ser educados de una manera determinada y en un marco determinado, a partir de las diferentes categorías de déficit (Guasp Muntaner, 2000: 77-78).
- La identificada con el tratamiento y rehabilitación de los sujetos deficientes (Ruiz Palomares, 1998:31).
- El de asistencia a los deficientes y no el de educación de alumnos que presentan necesidades educativas especiales o incluso como simple opción de métodos, técnicas y materiales didácticos diferentes de los usuales (Mazzotta, 2005:11).
- El de proceso de desarrollo global de las potencialidades de las personas con deficiencias, conductas típicas o de altas habilidades (MEC, 1993a).

Estas definiciones presentadas por los estudiosos acentúan apenas el carácter limitado y reduccionista con el que la Educación Especial se fue desarrollando a lo largo del tiempo. Su enfoque está fundamentalmente volcado para los alumnos con deficiencia, según señala Ferreira (1994:17):

La educación escolar de los individuos deficientes, iniciada en instituciones de rehabilitación y sus sectores de escolaridad, trae para las escuelas las marcas del modelo médico, la visión de patologías individuales con la indicación de estrategias compensatorias o de orden ambiental.

Entre estas variantes conceptuales, podemos concluir que es un proceso compensatorio de intervención específica a un grupo de alumnos con deficiencia, con vista a la adquisición paralela del saber escolar. En líneas generales, los significados expresan solamente la esencia de la exclusión y de la falta de compromiso de la función de la escuela pública en superar sus deficiencias proponiendo la Educación Especial como sustitutiva de la anterior.

Retomando a los mismos autores citados anteriormente, hay que enfatizar que éstos también revelan la visión dinámica de la nueva conceptualización de la Educación Especial fundada en la premisa de dar respuestas educativas a todos los que presentan necesidades educativas:

- El conjunto de teoría y práctica donde se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje, cuya función es colaborar con recursos y metodologías que sean facilitadores del aprendizaje de todos los alumnos (Bautista, 1997:10).
- Una intervención más interactiva y dirigida a la provisión de servicios y ayudas para potenciar el aprendizaje de cualquier alumno que los precise. Se trata de un término en el que prima la educación por encima de lo especial (Guasp Muntaner, 2000:78).
- La disciplina que ofrece recursos, ayudas, servicios y estrategias a cualquier alumno como respuesta a sus necesidades educativas especiales con el fin de adaptarle los procesos de enseñanza-aprendizaje que le permitan alcanzar el máximo desarrollo personal y social (Guasp Muntaner, (2000:78).
- Un conjunto de medios y de programas ofrecidos por la sociedad a los individuos cuyas necesidades particulares de desarrollo no pueden ser cubiertas por el sistema regular y consiste en todos los apoyos y adaptaciones que un alumno necesita para realizar sus procesos de desarrollo y aprendizaje (Ruiz Palomares, 1998:39).

De acuerdo con esos conceptos, se descubre un nuevo enfoque y campo de actuación de la Educación Especial entendido como inter-complementario de la enseñanza regular, visando el progreso de todos los que la necesitan ante las situaciones concretas de aprendizaje, de modo que:

[...] la Educación Especial adquiere una nueva significación, volviéndose así, una modalidad de enseñanza, pero especializada en el alumno y dedicada a la investigación y al desarrollo de nuevas maneras de enseñar, adecuadas a la heterogeneidad de los aprendices y compatible con las ideas democráticas de una educación para todos (Mantoan, 2001:1-2).

Complementando esas definiciones hace unas referencias a Ribeiro y Baumel (2003:159), quienes definen la Educación Especial:

Como un proceso educativa definido en una propuesta pedagógica, asegurando un conjunto de recursos y servicios educativos especiales, organizados institucionalmente para apoyar, complementar, suplementar [...] de modo que garantice la educación escolar y promueva el desarrollo de las potencialidades de los educandos que presentan necesidades educativas especiales, en todas las etapas y modalidades de la educación básica.

En síntesis, se puede observar que todas esas últimas definiciones presentadas tienen como objetivo el desarrollo del educando. También, se considera pertinente reunir dichas definiciones en un concepto amplio que abarque todas ellas: un conjunto de recursos y servicios educativos empleados para garantizar una práctica educativa que responda satisfactoriamente, a la diversidad con vistas a aportar aprendizaje para todos los alumnos. Para finalizar este debate sobre la Educación Especial, conviene explicar que la multiplicidad de términos que fueron empleados para caracterizar al alumno de la Educación Especial son reflejo de la forma cómo ésta ha sido concebida a lo largo de la historia. A priori, tipificaban a esos sujetos de acuerdo con su patología: ciego, sordo, mudo, lisiado, anormal o deficiente. “El término persona deficiente, se refiere a cualquier persona incapaz de sostenerse a sí misma, total o parcialmente, las necesidades de una vida individual o social normal, por consecuencia de sus capacidades físicas o mentales” (Cidade y Freitas, 2002: 9-10).

Sin embargo, la Organización Mundial de Salud (OMS) ha preferido tipificarlo de disminuido en el año 1992 y la UNESCO, en 1997, como minusválido.

El primer término se refiere a todo niño que durante un lapsus de tiempo apreciable se encuentre con la imposibilidad, debido a su estado físico y psíquico, de participar plenamente en las actividades propias de su edad, en el campo social, recreativo y educativo o en el de su orientación profesional y el segundo a todo individuo que, por razones fisiológicas o psicológicas tiene necesidad de una ayuda especial para adaptarse a la existencia (Ruiz Palomares, 1998:44).

En los años ochenta, estos términos fueron sustituidos por una terminología menos despectiva denominada personas portadoras de deficiencias, representando no solamente un cambio en la nomenclatura, sino también en la propia manera de encarar que el deficiente no es la persona en sí, sino el sistema del cual éste hace parte, lo que impide que dicha persona sea capaz de superar su deficiencia. Este término es definido como siendo la persona que presenta significativas diferencias físicas, intelectuales, sensoriales de carácter permanente, o sea, deficiencia mental, física, auditiva, visual, motora o múltiple.

Con el avance del marco legal de conquista del derecho de educación para todos, se presencia la evolución de esa terminología con la expresión necesidades educativas

especiales, englobando otras categorías, tales como: conductas típicas de síndromes neurológicos, psiquiátricos o psicológicos, con manifestaciones de comportamientos que acarrearán perjuicios en la relación social, altas habilidades también llamadas de superdotados, disturbios, problema de comunicación, habla, lenguaje y dificultades de aprendizaje.

Coll, Palacios y Marchesi (1995:11) definen así a cualquier persona que presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que exige una atención más específica y mayores recursos educativos. Esta definición se asemeja a aquella presentada en los Parámetros Curriculares Nacionales (MEC, 1999a:23) al definir la expresión necesidades educativas especiales como siendo:

Las necesidades de niños y jóvenes en consecuencia de su elevada capacidad o de sus dificultades para aprender, y que esas necesidades están asociadas [...], por tanto, las dificultades de aprendizaje, no necesariamente vinculadas a la deficiencia(s).

Ciertamente, las necesidades educativas especiales no se definen por el origen del problema y ni es considerada una deficiencia, porque el eje se desplazó para la actuación de la escuela y de la sociedad, que serán deficientes si no proporcionan los recursos que esos sujetos necesitan para que puedan lograr éxitos.

Por otro lado, las necesidades educativas especiales presentan un carácter interactivo, pudiendo ser transitoria y permanente, circunstanciales o temporales, por eso, la persona con deficiencia, pasa a ser el término preferido por un número cada vez mayor de adeptos, entre ellos, las propias personas con deficiencia.

Esa nueva concepción adoptada en este trabajo, ha ampliado los límites y perspectivas de la Educación Especial con la inclusión de un mayor número de personas y la responsabilidad de la escuela con los problemas de aprendizaje y, consecuentemente, exige una nueva redefinición de su papel con el fin de dotar de los recursos educativos necesarios para atender a las necesidades de todos los alumnos.

Es en este contexto, que fue impuesto un nuevo desafío a la Educación Especial que es el de realizar cambios tanto en nivel conceptual, pedagógico, curricular, arquitectónica, político como operacional a fin de garantizar que todos tengan éxito en su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, entender que tanto la persona con deficiencia mental,

física, auditiva, visual, motor y múltiple como los demás niños pueden presentar necesidades educativas especiales requiriendo una enseñanza y una metodología diferentes.

2.3. Inclusión educativa y escuelas inclusivas

Debemos de partir de que por inclusión educativa entendemos una forma de educación escolar que se proporciona, de preferencia en la educación regular, a los alumnos con necesidades especiales junto con el resto de alumnos y alumnas.

Podríamos decir que se empieza a hablar de escuela inclusiva hacia 1960 y fue en Suecia cuando se consideró por primera vez la importancia de la relación entre las personas con discapacidad y el contexto donde se mueven. A partir de aquí se comienza a hablar del concepto de normalización, que significa que todas las personas tienen el derecho de que se les brinden las formas y condiciones de vida tan cercanas como fuera posible a las circunstancias de vida de la sociedad a la que pertenecen, es decir, incluidos también en las escuelas y posteriormente apareció el movimiento R.E.I “Regular Education Initiative” en los EE.UU., a mediados de la década de los 80 del siglo pasado, cuyos objetivos eran: unificar el sistema de educación especial y el sistema de educación ordinario en un único sistema; escolarizar y educar a la mayoría del alumnado con deficiencia en las aulas ordinarias utilizando las mismas condiciones y recursos de aprendizaje, y educar a los niños con deficiencia intelectual media en el aula ordinaria. Se trataba de reformar la educación especial a través de la reforma de la educación en general.

En este sentido no podemos dejar de resaltar que en 1978 se publicó el Informe Warnock, elaborado por el Comité de Educación para Inglaterra, Escocia y Gales, en el que se mencionan una serie de ideas norteadoras del principio de inclusión:

- la educación es un bien al que todos tienen derecho.
- los fines de la educación son los mismos para todos.
- las necesidades educativas son comunes a todos los niños.

Aparece aquí el concepto de diversidad, que se refiere a que cada alumno y alumna que tiene necesidades educativas individuales para poder aprender y desarrollarse integralmente como persona, que requieren una respuesta y atención individualizada y

comprensiva. En él se señala que la escuela debe compensar las dificultades de aprendizaje del alumno, ya que éstas tienen un carácter interactivo dependiente tanto de las características personales como de la respuesta educativa y recursos que se les brindan a los alumnos.

Este nuevo concepto se une a la diversidad que aparece en los parámetros curriculares de Brasil. Atender a las necesidades especiales de ciertos alumnos es ser conscientes de la diversidad que se entiende como todas las variables posibles de los estudiantes que aparecen en el contexto educativo.

Desde 1980 la UNESCO ha reunido información de carácter mundial sobre las prácticas utilizadas en la esfera de la educación especial. Podríamos empezar por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (1982), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Joentiem – Tailandia (1990). En 1991 la UNESCO pidió a los gobiernos que informaran sobre la situación de su legislación con respecto a la educación especial y en 1993-1994 se presentó el último estudio de la UNESCO, titulado *Review of the Present Situation of Special Education*, que abarca cuestiones relativas a las políticas, la legislación, la administración, la organización, la capacitación de maestros, la financiación y las disposiciones para la educación especial.

La Conferencia de Responsables de Educación en 1994 aprobó la Declaración de Salamanca, de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y un Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, respeten las diferencias y potencien el aprendizaje que respondan a las necesidades de cada uno, es decir, la escuela inclusiva.

Aparece aquí el concepto de escuela integradora, que brinde educación de calidad a todos y que desarrolle una pedagogía centrada en el niño. Esta última es positiva para todos los alumnos, ya que sostiene que las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño.

Como se indica en el artículo 58 de la LDB hay dos principios generales de la nueva educación especial en Brasil:

- La escolarización de los alumnos en la educación regular. Esta idea implica un cambio conceptual con respecto a otros modelos, supone el paso de la educación de los centros especiales, llamados *Escolas de Educação Especial*, a ambientes escolares ordinarios. Estos estudiantes serán educados con niños y niñas de su edad y por lo tanto, de una manera estándar, similar a la que generalmente se desarrollan. Este modelo es lo que se llama la escuela inclusiva.
- El hecho de que la educación para este colectivo se produzca en las escuelas regulares, tiene importantes consecuencias en la organización de la educación: las escuelas ordinarias deben, necesariamente, adaptarse a los nuevos estudiantes que entran en ellos, y no al contrario.
- El concepto de alumnos con necesidades especiales. Éste es un modelo anterior en la evolución al usado de alumnos con discapacidad. Lo que indica que los sistemas educativos se centrarán en la educación para todos, sin tener en cuenta la deficiencia, sino la forma en la que el estudiante se enfrenta a la tarea de aprender.
- El alumnado de nuestras escuelas se diferencia entre sí por la forma de aprender, pudiendo distinguir entre los que no tienen necesidades educativas y los que las presentan en diferentes grados siendo el máximo las especiales.

De este modo, siguiendo a diversos autores, encontramos las características que definen una escuela inclusiva, pues en la Declaración de Salamanca apunta como una de su característica la responsabilidad en acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Cabiendo a la escuela el papel de ofrecer los servicios adecuados para atender esa diversidad, lo que según Góes y Laplane (2007: 14) “constituye un avance que incorpora las críticas a la rigidez histórica de los sistemas de enseñanza y a las exigencias tradicionales de que los individuos se adapten a ellos”.

Según Echeita (2008) la característica de la escuela inclusiva es un proceso de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la

participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. Asimismo, Arnáiz (2003:159) declara que es una ruptura de la visión derivada de la competición, selección, visión individualizada, prejuicios, modelo técnico racional para una visión de cooperación, solidaridad, respeto y valoración de las diferencias, mejora para todos e investigación reflexiva.

Esa responsabilidad, por lo tanto, será de todos, conectados colectivamente en la práctica cotidiana con el compromiso de promover cambios para que todos los alumnos puedan desarrollarse, superar sus dificultades y obtener éxito en su aprendizaje.

Las autoras Mantoan y Prieto (2006:36) afirman que para crear una escuela inclusiva, una de las tareas es identificar constantemente las intervenciones y las acciones desencadenadas y/o perfeccionadas para que ella sea un espacio de aprendizaje para todos los alumnos. Eso exigirá nuevas elaboraciones en el ámbito de los proyectos escolares, visualizando el perfeccionamiento de su propuesta pedagógica, de los procedimientos evaluativos institucionales y de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, para que la escuela inclusiva asuma ese papel deberá transformarse en un ambiente de acogimiento, tolerancia, comprensión y desarrollo, para que pueda romper con la cultura de exclusión y marginalización, como bien lo resume Moran apud Raiça y Sandim (2008:44).

En la educación podemos ayudar a desarrollar el potencial que cada alumno tiene, dentro de sus posibilidades y limitaciones. Para eso, necesitamos practicar la pedagogía de la comprensión contra la pedagogía de la intolerancia, de la rigidez, del pensamiento único, de la desvalorización de los menos inteligentes y de los débiles.

También Martins et alii (2011:19) señalan tres aspectos imprescindibles para que la escuela sea inclusiva:

La necesidad de buscar formas con la finalidad de contribuir para cambiar la escuela, para tornarla receptiva a las necesidades de todos los alumnos, ayudar a los profesores a reflexionar y aceptar su responsabilidad cuanto al aprendizaje de todos los

alumnos, propiciar el involucramiento de todos los elementos que constituyen la escuela, desde el portero al director, en el proceso inclusivo y posibilitar que los educandos con discapacidad, efectivamente, puedan sentirse parte integrante de aquel ambiente educacional, aceptados y apoyados por sus semejantes y por los demás miembros de la escuela.

Esa responsabilidad, por lo tanto, será de todos, unidos colectivamente en la práctica cotidiana con el compromiso de promover cambios para que todos los alumnos puedan desarrollarse, superar sus dificultades y obtener éxito en su aprendizaje.

Partiendo del examen explicitado en este panorama, se espera que este carácter de la escuela inclusiva no quede solamente en el plano del discurso, enlazado a la cuestión cuantitativa de la atención compatible con la política de resultados como forma de justificar los compromisos neoliberales de nuestra política educacional brasileña asumida en el ámbito internacional, sino que puedan de hecho, garantizar la materialización en la práctica, “con el acceso ampliado de los alumnos con discapacidad a una escuela básica más abierta para acogerlos y más habilitada para hacerlo” (Ferreira y Ferreira, 2007: 24). Y, para que se pueda en la práctica cotidiana de las escuelas, dar nuevo significado a las relaciones de existencia concreta del alumno con discapacidad, sin relación a su concepción biológica, pero si a sus relaciones sociales, debiendo ser reconocida la “importancia de los espacios de interacción que el sistema educativo puede promover de forma sistemática en la apropiación del conocimiento escolar y en el desarrollo personal” (Ferreira y Ferreira, 2007:40).

Finalmente, lo que esperamos es que la inclusión no sea vista simplemente como una aproximación física de los alumnos con o sin discapacidad, o estar juntos, sino, que podamos posibilitar la comunicación-participación-acción-aprendizaje de todos. Ese enfoque de universalización de la educación con la inclusión de todos en la enseñanza de buena calidad, implica además del acceso, el desarrollo de la autonomía, del auto-concepto, del bienestar, el placer como forma intrínseca de motivación cognitiva y satisfacción tanto del profesor como de los alumnos.

2.3.1. Fundamentos y principios.

Partiendo de que la realidad es compleja, y que las cosas tienen un carácter abierto y cambiante, y considerando las diferentes historias de vida personal,

motivaciones y actitudes, los distintos puntos de partida en la construcción de los aprendizajes, los varios ritmos de aprendizaje y estilos de enseñanza el panorama de la heterogeneidad de nuestro alumnado debe ser respetado.

En este sentido podríamos decir que existen dos paradigmas básicos para la atención de este alumnado, siendo el primero excluyente y el segundo tiende a favorecer la inclusión:

Tabla 7. Paradigma de déficit / Modelo médico

Paradigma de déficit /Modelo médico:	<ul style="list-style-type: none"> - Etiqueta a los individuos en términos de carencias específicas o déficit. - Diagnostica el déficit usando técnicas estandarizadas, que se centran en los errores y las debilidades - Considera las dificultades se deben a causas exclusivamente personales. - Separa al individuo de los demás, para un tratamiento especializado, en una clase, programa o grupo segregado, lejano al contexto de la vida real. - Defiende el uso de currículum especiales y escuelas especiales - Favorece el trabajo aislado y paralelo de docentes y profesionales.
--------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 8. Paradigma de crecimiento/ Modelo pedagógico

Paradigma de crecimiento / Modelo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Considera a la persona en su totalidad, teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales permanentes o temporales. - Evalúa las necesidades de una persona usando enfoques de evaluación auténtica en su contexto natural. - Admite como origen de las necesidades educativas especiales, causas personales, escolares o sociales. - Mantiene las relaciones de la persona con sus pares y su entorno, brindando un conjunto de interacciones y actividades lo más normales posible. - Supone un mismo sistema educativo y un mismo currículum ordinario para todos, fomentando las adaptaciones curriculares. - Promueve el trabajo en equipos inter o transdisciplinarios.
----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tanto la literatura como las legislaciones apoyan y promueven esta mirada diferente, pero en la práctica aún queda un largo camino por recorrer y muchos obstáculos (carencia de recursos humanos, falta de financiamiento, resistencia al cambio,

problemas de coordinación, desconocimiento de la reglamentación, enfoque tradicional de la enseñanza, etc.) que superar.

Partiendo de esta base tomaremos, como punto de partida de la política educativa brasileña, que la inclusión como un término que presupone la apertura del principio de justicia, democracia, participación y reconocimiento de la diversidad. El debate sobre la inclusión educativa y escuela inclusiva que será abordado en este capítulo, necesita ser alimentado con elementos teóricos conceptuales que permitirán dar un significado nuevo a las reflexiones y a la práctica pedagógica utilizada en el campo de investigación realizada en el contexto de las escuelas públicas maranhenses.

Inicialmente se puede afirmar que la concepción de educación inclusiva presupone no solamente la garantía de oferta, sino, sobre todo, que las instituciones educativas estén provistas de las condiciones necesarias para garantizar con calidad pedagógica el aprendizaje y éxito de todos los que las frecuentan.

Tratándose de la realidad brasileña, se puede decir que, con la ampliación de la oferta, consecuentemente, aumentó el acceso de la diversidad de los alumnos a las escuelas. Estas, sin embargo, siguen muchas veces ofreciendo respuestas homogéneas que no satisfacen las diferentes necesidades y situaciones de sus alumnos y alumnas, lo que refleja altos índices de reprobación y evasión escolar, que afectan en mayor medida las poblaciones que están en situación de vulnerabilidad (Guijarro, 2005).

También los documentos publicados por el MEC (2007c) y los estudios de Kassar, Arruda y Benatti (2007) revelan que el sistema educativo brasileño no consigue garantizar el aprendizaje de los alumnos, y por tanto, se debe asegurar no solamente las condiciones estructurales (físicas y recursos humanos calificados) para promover la permanencia y la promoción del aprendizaje de los alumnos, sino también la redefinición de las relaciones de poder que infiltran el cotidiano escolar, el respeto a la singularidad de cada escuela y las diferentes experiencias de los alumnos y sobre todo nuevas formas de enseñar en la que todos aprendan.

Aranha (2004) al abordar este asunto, afirma que, muchas veces las familias no encuentran escuelas organizadas para recibirlos a todos y dar una buena atención, lo que es una forma de discriminar. La falta de ese apoyo puede hacer con que esos niños y

adolescentes dejen la escuela después de poco tiempo, o permanezcan sin progresar hacia niveles más elevados de enseñanza, lo que es una forma de desigualdad de condiciones de permanencia.

Sin embargo, Castells (1999:569) resume ese asunto afirmando que “la exclusión no es la ausencia de relación social, sino, un conjunto de relaciones sociales particulares de la sociedad tomada como un todo”.

Corroborando ese pensamiento de Castells, se reconoce que las prácticas pedagógicas de muchas escuelas están impregnadas de una serie de barreras que dificultan que estas se vuelvan inclusivas. Entre ellas, la visión reducida de la práctica pedagógica como modeladora de comportamientos y de aprendizaje, que solamente aleja del alcance de la concepción de la educación personalizada, cooperativa y fomentadora de la solidaridad y de la riqueza de las diferencias.

También, la idea de sobrevalorar la socialización de los alumnos con deficiencia en detrimento del proceso de construcción del conocimiento sistematizado ha contribuido a que muchos de éstos permanezcan con bajo aprovechamiento escolar. Para romper con esa práctica y promover la mediación cultural y social de construcción de aprendizajes significativos y la autonomía de esos alumnos, Ainscow apud Pletsch (2009:70) señala tres elementos fundamentales para transformar el ambiente escolar en un espacio verdaderamente inclusivo:

- *la presencia*, que significa el alumno “estar en la escuela”, con la perspectiva de substituir el aislamiento del ambiente privado por la inserción del individuo en un espacio público de socialización y aprendizaje;
- *la participación*, que depende no solo de “estímulos” de sus semejantes y profesores, sino del ofrecimiento de las condiciones necesarias para que el alumno pueda realmente participar de las actividades escolares;
- *la construcción de conocimientos*, función primordial de la escuela.

La respuesta para este problema reside en el cambio del paradigma de la escuela tradicional por una concepción de escuela inclusiva, lo cual exige el fortalecimiento del proceso educativo, de la práctica pedagógica, tanto en el ámbito metodológico como en

el campo organizativo y curricular, fundamentado en la lógica de la igualdad de oportunidades y de participación. Como dice Guijarro (2005:9):

El derecho de participar implica que todos los niños y niñas tengan derecho a ser asistidos en las escuelas, participando en las actividades con todos sus compañeros y en el currículo común tanto cuanto sea posible. Todos los niños y niñas tienen el derecho a educarse en un contexto común, que asegure su futura integración y participación en la sociedad. (...) El derecho a la educación es también el derecho de aprender y a desarrollarse plenamente como persona.

Esa perspectiva implica reconocer las particularidades del proceso de aprender, el reconocimiento de la individualidad, la identidad personal, la autonomía y la libertad de cada alumno y alumna, así como, la organización escolar en términos físicos, pedagógicos y curriculares para que la escuela promueva el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.

Adorno (1995) al referirse al proceso histórico de negación del derecho de participación social, afirma que, en relación a las personas con discapacidad, estas solamente dejarán de ser víctimas de prejuicios cuando modifiquen la actitud y se vean en relación a ellas mismas, y esto requiere que sus deseos y sus necesidades sean atendidos. Igualmente, la concepción de actitud es vital para que se promueva la interacción social y escolar de esos alumnos y alumnas en la escuela, iniciando por repensar la variabilidad presente en la gestión administrativa de la cultura escolar, desde el portón de entrada de la escuela a la gestión organizativa, curricular, del conocimiento y de las relaciones sociales.

Otra contribución importante en esta discusión es puntualizada por Mazzotta (1997:65) cuando afirma que el reconocimiento de la participación de las personas con discapacidad, desde la planificación a la ejecución de las tareas y recursos destinados a las mismas, es sin duda, un imperativo de una sociedad que pretende ser democrática. Además, es oportuno acentuar que esa participación debe ser consciente y responsable, no limitado solamente al alumno, sino, a toda la comunidad escolar.

Con esa lógica, se percibe que es necesario que se parta de la comprensión de todos los alumnos son personas, y esto requiere la construcción de nuevas formas de relacionamiento, la superación del individualismo, el respeto a las diferencias como

factor cultural que infiltran las relaciones, y, que por lo tanto, necesita ser tomado en consideración por toda la comunidad escolar. Una de las herramientas que guiará ese cambio es la construcción del proyecto político pedagógico, pues, según Aranha (2004:9):

Es instrumento teórico-metodológico, definidor de las relaciones de la escuela con la comunidad a quien va a atender, explicita lo que se va a hacer, por qué se va a hacer, para qué se va a hacer, para quién se va a hacer y cómo se va a hacer. A medida que todos fuesen involucrados en la reflexión sobre la escuela, sobre la comunidad de la cual se originan sus alumnos y alumnas, sobre las necesidades de esa comunidad, sobre los objetivos a ser alcanzados por medio de la acción educativa, la escuela pasa a ser sentida como ella realmente es: de todos y para todos.

Concuerda con esa concepción Mattos (2002:20) al citar que:

La verdadera inclusión deberá tener como base un proceso de construcción de consensos (valores, políticas y principios) provenientes de una reflexión colectiva sobre lo que es escuela, cuáles son sus funciones, sus problemas y la manera de solucionarlos. Se debe buscar una reflexión orientada hacia el diagnóstico y para la acción.

Este diagnóstico será evidente cuando la comunidad escolar se organice para discutir y elaborar su proyecto político pedagógico, definiendo su función social, el papel de cada protagonista en ese proceso (gestor, profesor, alumno, padres, comunidad, coordinador) y los resultados que pretenden alcanzar.

Entendiéndolo de esa manera, cada escuela tendrá autonomía para delinear su intención educativa, definir sus acciones y estrategias que aseguren el desarrollo global del educando, la calidad de la enseñanza, la creatividad del alumno y del profesor en el quehacer pedagógico. Para Sebastián Heredero,

La atención plena a la diversidad dentro de la escuela inclusiva pasa necesariamente por considerar una escuela para todos en la práctica y en lo cotidiano. La primera actuación será describir en el Proyecto Político Pedagógico, como seña de identidad, el deseo de hacer de la atención a la diversidad una forma de trabajo de la escuela (Ribeiro, Heredero y Leonello, 2011:17).

Con base en este pensamiento, se vuelve importante señalar el principio filosófico que estará presente en la práctica de la escuela inclusiva, como siendo:

- Un pensamiento pedagógico que se fundamenta en la socio-interacción, adaptada a la transformación y búsqueda de nuevas alternativas para la construcción y reconstrucción del conocimiento. En ese sentido, la escuela debe prepararse y capacitar a los profesores para lidiar con las diferencias como forma de construcción de conocimiento, a niveles diversificados de desarrollo, métodos, técnicas y recursos que facilitarán el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues el proceso de inclusión es posible mediante el ejercicio de la autonomía, independencia y cooperación de los alumnos. También Lima (2010:82) señala que la inclusión escolar, “al cuestionar las posibilidades, lanza bases para nuevas formas de conocer y pensar el mundo, los objetos del mundo y las relaciones que en él se establecen.

- La priorización de un currículo abierto que tome en cuenta la heterogeneidad de los alumnos y del ambiente, requiriendo algunas adaptaciones curriculares o ajustes necesarios al desarrollo de todos.

Este enfoque presupone conocer las características del proceso de aprender, así como las características del aprendiz y buscar formas que permitan enfrentar las dificultades que interfieren en el aprendizaje de los alumnos, sin tener una visión determinista de que no hay manera o de que la tendencia es de solamente compensar sus limitaciones (Voidovic, 2008:32).

- La oportunidad de tener acceso a todos los espacios ya que esto es la base para que otros derechos y libertades sean ejercitados (Lima, 2010:56), sin embargo, en muchas escuelas brasileñas, su estructura no permite la movilidad de los alumnos con discapacidad en el espacio escolar por falta de rampas en el interior de la misma, baños adaptados, técnicas, productos, instrumentos, tecnología adaptada y equipamiento para garantizar la funcionalidad de la persona con discapacidad en el contexto escolar.
- Otro principio es el de la afectividad mientras componente básico del conocimiento y desarrollo del equilibrio emocional y de actitudes positivas delante de sí mismo y de los otros. Ese sentimiento se manifiesta cuando se posibilita un clima de acogimiento, empatía, deseo, pasión, gusto, comprensión mutua de sí, con los otros y con el objeto de conocimiento, pues como afirma

Moran apud Raíça y Sadim (2008:43), la afectividad dinamiza las interacciones, los intercambios, la búsqueda, los resultados. Facilita la comunicación, toca a los participantes, promueve la unión. El clima afectivo prende totalmente, envuelve por completo, multiplica las potencialidades. Por eso, la educación precisa incorporar más las dinámicas participativas de autoconocimiento, cooperación, comunicación y afecto.

En ese sentido, Ramos (2010:22) ratifica que: Siendo la escuela actualmente el vector más importante en la educación de niños y jóvenes, su papel pasa a ser no solamente el de informar, sino también, en gran parte, el de responsabilizarse por la construcción y modificación de valores socio afectivos.

- La ética en la inclusión, realizada en el valor de los comportamientos, de las actitudes, de las acciones, pues la auténtica inclusión no puede ser desvirtuada por una centralización en los medios en detrimento de los fines, dejando intacta la cuestión del significado, del conocimiento significativo, del contexto vivencial del educando (Pires apud Martins et alii, 2011:45).
- Es relevante destacar el principio de la flexibilidad, prevista en la LDB n° 9394/96 con la finalidad de romper la estandarización de las unidades escolares en forma de modelos impuestos por los sistemas de enseñanza a que pertenecen. Según Ferreira y Ferreira (2007:32):

Este principio puede favorecer el surgimiento de proyectos educativos que contemplen con más adecuación la diversidad del alumnado, de forma que propicie el surgimiento de escuelas verdaderamente democráticas, en las cuales el niño y joven con deficiencia puedan ser acogidos y tengan en ella su plan de formación escolar básico desarrollado satisfactoriamente.

Por último, con relación a los principios de la escuela inclusiva, Sebastián Heredero revisando diversos autores, resume diciendo que serían:

- La inclusión es un derecho
- La educación debe discriminar positivamente
- Importancia del alumno y su singularidad
- Nueva escuela: concepto, alumnado, padres, comunidad, etc
- Interdisciplinaridad
- Escuela de calidad
- Clima institucional

- Trabajo y enseñanza en equipo (Ribeiro, Heredero y Leonello, 2011: 21).

2.3.2. Organización de las escuelas inclusivas

La escuela inclusiva supone un cambio en el modelo de escuela, podríamos hablar de una reconstrucción o refundación de la escuela, en ella profesores, alumnos y padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades. Pretenden una reorganización funcional de la escuela: adaptar la forma de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las prácticas educativas y proporcionar apoyo a todos los estudiantes de modo que profesores ordinarios y profesores de apoyo trabajan en equipo y de forma coordinada en el marco del aula ordinaria, favoreciendo el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, sean cuales sean las características y condiciones de partida del alumnado.

En cuanto a la práctica pedagógica, se retoma una vez más el pensamiento de Aranha (2004:7-8), por esta traer una importante contribución cuando nos dice que:

La escuela inclusiva debe garantizar la enseñanza en la diversidad, cuando esta asegure la calidad de la enseñanza educacional a cada uno de sus alumnos, reconociendo y respetando la diversidad y respondiendo a cada uno de acuerdo con sus potencialidades y necesidades. Una enseñanza significativa es aquella que garantiza el acceso al conjunto sistematizado de conocimientos como recursos a ser movilizados. Una escuela, en la que en ella, el alumno es sujeto de derecho y foco central de toda acción educacional; garantizar su caminata en el proceso de aprendizaje y de construcción de las competencias necesarias para el ejercicio pleno de la ciudadanía, es por otro lado, el primer objetivo de toda acción educacional.

Por otro lado, Prado y Freire, (2001:5) reconocen que “el profesor debe ajustar sus intervenciones pedagógicas al proceso de aprendizaje de los diferentes alumnos, de modo que les posibilite una ganancia significativa del punto de vista educacional, afectivo y sociocultural”.

También, es importante destacar que la organización del tiempo y la forma de organización de los agrupamientos de los alumnos y alumnas, teniendo como principio

la heterogeneidad como factor principal en el conjunto de acciones de promoción de igualdad, de la participación efectiva, del desarrollo y del aprendizaje de los mismos.

Se destaca además, que es necesario romper con las concepciones curriculares que preparan los alumnos y alumnas, que rigen en el modelo hegemónico de pensar, actuar y aprender, para adoptar una concepción más humana que atienda la individualidad, tanto física, como en relación a las actitudes pedagógicas. También, en relación a la cultura escolar es necesario incluir en los currículos la expresión del pensamiento de todos los alumnos, principalmente, de aquellos con deficiencia que fueron a lo largo del proceso educacional excluidos, descontextualizados y estereotipados, pues, como dice Aranha (2004:7):

Es en el día a día escolar que los niños y jóvenes, mientras actores sociales tienen acceso a los diferentes contenidos curriculares, los cuales deben ser organizados de forma a hacer efectivo el aprendizaje. Para que este objetivo sea alcanzado, la escuela necesita ser organizada de forma que garantice que cada acción pedagógica resulte en una contribución para el progreso del aprendizaje de cada alumno.

En esa acepción, es que Mazzotta (1997:118) dice que:

Actualmente el pensamiento educacional ha apuntado en dirección de la elaboración de un currículo “especial” para “[...] ‘cada escuela, en el sentido de que cada una configura una realidad específica, determinada por la combinación de los hechos internos y externos que actúan en su organización y funcionamiento’. Tal currículo debe ser “especial”, en el sentido de que debe ser elaborado para atender a las necesidades únicas de cada escuela del sistema de enseñanza en función de necesidades reales de sus alumnos, y no para atender categorías o tipos idealizados de alumnos.

Con ese entendimiento, el reordenamiento curricular, que cualifica las acciones, se inicia por la revisión conceptual del currículo, de forma que este sea flexible y que haya una relación intrínseca entre las experiencias vividas por los alumnos y alumnas en sala de clases con la experiencia cotidiana, teniendo la práctica pedagógica como elemento fundamental para la mediación de estas.

Sin embargo, para que esa práctica pedagógica tenga relevancia en el desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos, principalmente, en el marco de una escuela inclusiva, requiere una organización y funcionamiento de la escuela, desde el “procedimiento de acogida, coordinación del acceso al currículo, gestión educativa de los conflictos, los criterios para establecer una relación continuada entre profesor y grupos de alumnos, relación con las familias, colaboración con otras instituciones organizadas y metodología” (Sebastián Heredero, 2011:20) a la concepción clara de que para actuar en lo cotidiano de la escuela y sala de clases, es preciso que la comunidad educativa, sepa responder a los diferentes estilos de aprendizaje, intereses, capacidades, motivaciones y necesidades de sus alumnos. En ese sentido, se recurre una vez más, a las concepciones presentadas por Sebastián Heredero (2011) por este abordar subsidios teórico-prácticos sobre estrategias orientadoras del atendimento a la diversidad en los centros educativos, en lo que concierne a planificación, a las estrategias organizativas, curriculares, a los programas de apoyo y refuerzo, la repetición de curso y la recuperación de materias y planes de compensación.

En relación a la planificación, explicita que es preciso traducir expresamente en el Proyecto político pedagógico/proyecto educativo el deseo de atender la diversidad, diagnosticar la realidad a partir del Proyecto Curricular/Programaciones para visualizar las posibilidades de actuación y concretizar la programación anual del centro educativo, o sea, es necesario definir lo que se va a hacer, cómo, cuándo y quién va a hacerlo, de modo que se tenga claro lo planificado por cada unidad de trabajo y su responsabilidad. Para tanto, señala algunas estrategias de desarrollo del plan, tales como: Concreción de acciones a poner en marcha; Plan de inserción en el centro: padres y madres, profesorado y alumnado; determinación de competencias. Colaboraciones externas; tareas y responsables, cronograma, metodología a utilizar; plan de formación complementario, evaluación y seguimiento. (Sebastián Heredero, 2011:31-32).

También, la intencionalidad de la planificación como instrumento concreto de expresión de aquello que se anhela alcanzar confiere a las prácticas escolares un valor substancial de la visión política y contextualizada de los caminos que pretende recorrer, de la realidad que se pretende desvelar, de los objetivos y finalidades que se pretende alcanzar, o, como dice Libâneo (2008:177) “que escuela queremos, que perfil de

alumnos queremos formar, que necesidades son puestas por la realidad escolar y de las salas de clases”.

También, refiriéndose a la planificación Ramos (2010: 24 - 25) recomienda que:

No debemos elaborar el plan didáctico mediante parámetros preestablecidos, sino, tomando en cuenta la realidad de los alumnos de la clase. Cabe al profesor o profesora la tarea de adecuarlo a su público, y no querer simplemente que este se ajuste a determinaciones ajenas a su condición presente. La escuela aun peca por la falta de conocimiento en relación a las nuevas teorías que orientan a establecer, en la relación pedagógica, el alumno como sujeto de su aprendizaje. Es necesario, por ejemplo, que identifiquemos el alumno en su medio social, físico, lingüístico e intelectual. A partir de esa identificación es que el plan didáctico debe ser elaborado. En la mayoría de las veces, el desinterés de los alumnos por las clases tiene que ver con la distancia entre el contenido escolar y la realidad en que vive.

Otra cuestión fundamental es cuanto a la definición de intencionalidad educativa y forma de planificar el trabajo docente y las formas de intervención, no como un acto solitario, sino, como dice Perrenoud (2000) con el ejercicio de las capacidades de comunicación, de negociación, de cooperación, de resolución de conflictos, de planificación flexible y de integración de todos los educadores de la escuela. Esa actuación demanda mayor capacidad profesional de los educadores en la construcción de proyectos educativos más amplios y diversificados, ajustados a las necesidades de los alumnos, a través de la flexibilidad y diversificación de la oferta educativa con diferentes propuestas y alternativas cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, recursos y estrategias de enseñanza, de modo a asegurar, de hecho, que todos los alumnos y alumnas alcancen las capacidades básicas en el currículo escolar.

De ese pensamiento, Salgado (2006:62) dice que:

Construir y cultivar políticas de inclusión presupone planificar nuevas formas de actuación, con intencionalidad y osadía, a fin de que los aspectos creativos del trabajo docente posibiliten nuevas formas de intervención que garanticen la participación de todos en diferentes campos de actuación y en diferentes espacios. Aquí, una vez más, el sujeto profesor entra en escena, en la medida en que planificar es pensar y crear estrategias. El

pensar es un acto individual, pero, no solitario. Al fin, no podemos olvidar que nadie piensa solo. Pensar involucra oír y ser oído por los otros. Es no pensar con otro y para otro como el profesor puede encontrar las estrategias adecuadas a cada tipo de situación y problema enfrentado.

Ya con relación a las estrategias organizativas Sebastián Heredero (2011) acentúa que una de las principales herramientas de ejecución de las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos consiste en la organización del horario escolar, la gestión del tiempo vuelta hacia la atención personalizada para cada alumno. En ese sentido, señala tres estrategias principales: “Tareas generales en forma cooperativa para todos; programar momentos con actividades en las que la mayoría de los alumnos puedan hacer sus trabajos de forma autónoma, y la alternancia de explicaciones directas al grupo con explicaciones diferenciadas posteriores” (Sebastián Heredero, 2001:36-37) de modo que la rutina escolar converja para el alcance de los objetivos dentro del horario en que los alumnos estudian y no en el contra turno, teniendo en cuenta los trastornos que esa situación requiere tanto para el alumno como para sus padres que a veces tienen que ausentarse del trabajo o del hogar para acompañar a sus hijos a la escuela.

También acentúa la cuestión de la constitución de un equipo pedagógico que, mínimo debe poseer un profesor de educación especial y un responsable de clase, un representante del equipo técnico de la escuela, un representante del servicio de apoyo municipal o estatal y un miembro representante de la familia de los alumnos, que actuaran de forma pactada en cuanto a la definición del tiempo de adaptación curricular individualizada a cada alumno, así como la planificación de los recursos materiales que van desde la definición del uso del espacio, de las tecnologías disponibles, las estrategias motivadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las actividades extra clase , así como, la utilización de tecnologías diversificadas, como la realización de actividades que instiguen la autonomía del alumno en busca de la información, con diferentes grados de profundidad para suscitar y desafiar la capacidad de resolución del alumno o búsqueda de su propio conocimiento, del trabajo cooperativo, de la utilización de instructor y del trabajo en equipo tanto individual como de actividades en grupo de modo autónomo, como forma de enriquecer una respuesta, el aprendizaje de procedimientos, de actitudes y del liderazgo.

En cuanto a las adaptaciones curriculares, reconoce que las escuelas deben buscar conocer sus alumnos, esto es, sus características personales, sociales, las bases psicopedagógicas de su aprendizaje, de su entorno y el de sus familias, para, enseguida, ofrecer el tipo de respuesta adecuada desde la organización y recursos del centro a todos los alumnos e individualmente, partiendo siempre de un currículo ordinario de modificaciones continuas, de la valorización de los aspectos positivos, de modo que puedan proponer actividades diversificadas y propiciar la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediados por el criterio de realidad y éxito realizar adaptaciones curriculares individualizadas.

Según el propio Sebastián Heredero (2011:55 -56)

Las adaptaciones del currículo persiguen el logro de la máxima comprensividad a través de: un currículo adaptado, manteniendo en un tronco común muchas de las áreas de la etapa; una metodología con agrupamientos flexibles para dar respuesta a las necesidades individuales.

Unos aprendizajes lo más significativos y funcionales posible, ya que se dirige a alumnos con experiencias previas de fracaso académico. Las orientaciones didácticas en las adaptaciones curriculares parten de la selección de contenidos: adecuados a los intereses y características de los alumnos, necesarios para su desenvolvimiento en el mundo laboral y realistas, puesto que los podrá contextualizar de la forma más inmediata y próxima posible en su entorno.

Otro punto importante a señalar es cuando él aborda las adaptaciones de los objetivos, contenidos, metodologías y actividades, al presentar algunas sugerencias, principalmente, al recomendar que siempre estemos atentos a revalorizar y redimensionar los objetivos a los contenidos, en una secuencia lógica, tomando en cuenta cada ciclo o etapa, las necesidades del alumno, además de la organización de la clase en bloques de contenidos que sean significativos y trabajados con perspectiva metodológica diversificada, con variedad de actividades a ser trabajadas simultáneamente para grupos heterogéneos y con exigencia de dificultades, principalmente, seminarios, investigaciones, actividades escritas y lecturas, entre otras desencadenadoras de la expresión escrita, de la comunicación, de la reflexión y de la atención de los alumnos.

La disposición física de la clase también debe constituir una preocupación cuando se pretende hacer las adaptaciones curriculares.

Sobre los programas de refuerzo y apoyo educativo, ambos constituyen una medida educativa de atención a la diversidad dirigida a cualquier alumno que presente dificultades con los contenidos trabajados (refuerzo) bajo la responsabilidad del profesor del área o relacionada a la superación de las deficiencias resultantes de etapas o niveles anteriores (apoyo), de responsabilidad del profesor de apoyo. También esos programas no pueden ocurrir con base en la improvisación, sino, a partir de un plan de actuación individualizado o colectivo, (refuerzo) o con la base de un proyecto curricular del centro, (apoyo), de modo que el profesor sea visto como compañero para conquistar y ayudar a los alumnos.

El abordaje sobre la permanencia de un año o más en el mismo curso/grado solo debe ser utilizado cuando estuviesen agotadas todas las medidas ordinarias o de adaptaciones curriculares, prescindiendo de la definición de criterios de promoción en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales, tal como lo define Sebastián Heredero (2011:115 -116): nivel de interacción y adaptación social del alumno en el grupo, nivel de consecución respecto al aprendizaje considerado esencial para el alumno, grado de significancia de las adaptaciones curriculares que necesite el alumno. Ya en relación a la recuperación de materias, alerta que las escuelas generalmente no dan la debida atención, desprendiéndose de la riqueza cuanto al uso de actividades paralelas de materias para su recuperación, referente al plan de compensación explícita que este objetiva asegurar la mejoría de las condiciones de acceso y permanencia de alumnos originada por las “diferencias culturales, idiomáticas o de comunicación, y deficiencias en el ambiente cultural a través de la interculturalidad como respuesta y de la inmersión lingüística” (Sebastián Heredero, 2011:121).

Finalmente, no se podría dejar de acentuar la importancia de la evaluación como herramienta para repensar el quehacer pedagógico, la gestión del conocimiento, de la escuela y de las relaciones con la familia y la comunidad. Para que asuma esa postura, esta deberá estar basada en el principio de solidaridad, cooperación, autonomía, respeto y valorización de las diferencias de alumnos y alumnas, sobrepasando así, la visión restricta de la evaluación como clasificatoria, que solamente sirve para rotular los alumnos y alumnas e incrementar la competición.

En relación a cómo evaluar, se recurre a la importante contribución de Sebastián Heredero (2011:70) cuando cita que:

Es preciso determinar y utilizar los procedimientos e instrumentos más idóneos o adoptar los de uso común para evaluar a los alumnos con necesidades educativas especiales, emplear instrumentos diversos para evaluar: pruebas escritas (desarrollo de temas, preguntas abiertas cortas, preguntas cerradas); pruebas orales; observación; trabajos de los alumnos (cuadernos, fichas de trabajo, dramatizaciones...); entrevistas y diálogos con los alumnos, evaluar el contexto educativo en función de los alumnos con necesidades educativas especiales, hacer explícitas las responsabilidades respecto a la detección de necesidades educativas especiales y la petición de ayuda al Equipo Interdisciplinar de Sector o al Departamento de Orientación e establecer criterios comunes para dar y recibir información a padres y alumnos.

De ese modo, es necesario convertir la evaluación en su finalidad principal: que es la de diagnosticar con el propósito de identificar el tipo de ayuda y recursos que los alumnos y alumnas necesitan para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo personal y profesional, de modo que las escuelas se vuelvan comunidades de aprendizaje y de participación.

Resumiendo, se retoman las palabras de Caiado (2003) para afirmar que “la lucha por la concretización del principio de inclusión consiste en un desafío político que exige organización, producción, conocimiento y reflexión sobre la realidad”. Reflexión esa que consistió al final, el objeto de nuestra investigación.

2.3.3. Respuestas educativas para la consolidación de la Escuela Inclusiva

De modo general, los estudios presentados por Stainback y Stainback (1999: 21-22) apuntan tres componentes prácticos que resumen las respuestas educativas de consolidación de la escuela inclusiva en el cotidiano escolar, como siendo:

El primero, es la red de apoyo, el componente organizacional, que envuelve la coordinación de equipos e individuos que apoyan unos a los otros a través de conceptos formales e

informales, como los grupos de servicios basados en la escuela, en el distrito y en colaboración con las agencias comunitarias. El segundo es la consulta cooperativa y el trabajo en equipo, el componente de procedimientos, que envuelve individuos de varias especialidades trabajando juntos para planificar e implementar programas para diferentes alumnos en ambientes integrados. El tercero es el aprendizaje cooperativo, el componente de enseñanza, que está relacionado a la creación de una atmosfera de aprendizaje en sala de clases, en que alumnos con varios intereses y habilidades pueden alcanzar su potencial.

Segun Stainback y Stainback (1999) el aprendizaje cooperativo, ocurre a través de equipos cooperativos, tutoría entre iguales, etc. pues ellas deben valorar a todos los miembros por igual a través de una relación de igualdad entre los miembros. Es importante también la creación de la interdependencia entre todos los miembros del equipo y el desarrollo de lazos afectivos entre los mismos.

Tratándose de Brasil, el MEC (1999a: 2) reconoce que la inclusión no significa simplemente matricular los alumnos con deficiencia en la clase común, ignorando sus necesidades específicas, es necesario asegurar condiciones tanto al profesor y a la escuela el soporte necesario a su acción pedagógica. De ese modo, reconoce que no se pueden descuidar los recursos específicos al servicio de los alumnos, pues son instrumentos indispensables para acceso, permanencia y éxito de los alumnos en el proceso inclusivo.

Con esa perspectiva, el MEC acreditando que la condición básica para el proceso de inclusión escolar es la creación de soporte pedagógico especializado al servicio de los alumnos en el desarrollo de su aprendizaje, elaboró como respuestas para implantación de la inclusión educacional en el contexto de las escuelas brasileñas, los siguientes recursos:

- Sala de recursos- constituye un ambiente equipado con materiales y recursos pedagógicos específicos a la naturaleza y necesidades especiales del educando, con el objetivo de ofrecer la complementación de la atención educacional realizada en clase común y proporcionar material didáctico especializado al alumno en el proceso enseñanza aprendizaje y adaptado al desarrollo del currículo, pretendiendo poner en práctica las atribuciones curriculares

específicas necesarias para la educación del alumno. Los educandos, a su vez, son atendidos en sus diversos grupos de edad, diferentes niveles o tipo de enseñanza, siendo que su permanencia será reducida gradualmente a medida que este va adquiriendo seguridad e independencia en su desarrollo académico.

- Profesores de apoyo- dan soporte al profesor de la clase común con la función e mediar, asesorarlo y auxiliarlo en la identificación de las necesidades educativas y en la planificación de la acción educativa con el compromiso de hacer que la enseñanza inclusiva acontezca. Según Bruno y Mota (2001:166-167) su papel consiste en:

Dar apoyo, soporte y orientación para la elaboración del proyecto pedagógico y de la propuesta curricular de la escuela, proponiendo estrategias metodológicas de acceso al currículo, adaptando materiales y recursos alternativos para el proceso de desarrollo y aprendizaje, realizar evaluación funcional del desarrollo y aprendizaje del alumno, articulando la inter y la “transdisciplinaridad” con otras áreas y orientar cuanto a la adecuación ambiental, número de alumnos por sala de clases, tiempo necesario para ejecución de actividades, organización de los espacios y actividades.

- Clases fuera de horario. Esta respuesta educativa es realizada en el turno inverso al de las clases comunes, con profesores específicos al área de conocimiento, tomando en consideración el potencial de aprendizaje y el nivel de escolaridad de los educandos, los recursos necesarios para su educación y actividades que componen la programación curricular.
- Salas multifuncionales. Conjunto de herramientas (computadores, inclusive con programas de lectura para personas con deficiencia visual, sistemas y software como el simulador de teclado destinado a personas con deficiencia física o motora, vocalizadores, teclado “lightwriter”, destinado a las personas con deficiencia del habla o de la audición, visual visión, DosVox para personas con deficiencia visual, impresora en Braille, materiales didácticos y recursos pedagógicos como libros con fuentes más grandes, libros en Braille, “reglete”, lupa, tijeras, reglas, recursos de accesibilidad entre otros) que perfeccionaran el trabajo realizado en sala de clase común, auxiliando así el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ramos (2010:38 -39) al abordar ese asunto trae una importante afirmación cuando dice que “el cuadro real de las escuelas brasileñas presenta dificultades que van desde el espacio físico disponible para la implantación de esas salas, hasta la disposición de profesionales preparados para desarrollar el trabajo propuesto”.

Otro aspecto destacado por la autora es cuando nos alerta cuanto al cuidado que debemos tener con la sala de recursos multifuncionales, evitando que este espacio se torne una sala de refuerzo. Para evitar que eso ocurra, recomienda que el profesor de la sala de recursos multifuncionales atienda a las necesidades individuales de los alumnos a partir de la efectiva articulación entre el profesor de la clase regular y que los recursos sean adecuados a las necesidades de los educandos y estos vistos como susceptibles a cambios.

Ramos (2010:39) también suscita que el profesor de la sala de recursos multifuncionales “debe estar apto a desarrollar materiales como juegos y bromas de cuño pedagógico que considere las peculiaridades de cada alumno y su respectiva necesidad de desarrollo”.

- Servicios de apoyo pedagógico especializado. Este recurso realizado por las Secretarías de Educación o en ámbito de actuación intersectorial (colaboraciones con otras áreas) es destinado a los alumnos que presentan necesidades educacionales especiales permanentes, provenientes de las deficiencias mentales, visuales, física-neuromotora y sordera, de las conductas típicas de cuadros neurológicos, psiquiátricos y psicológicos graves y de las altas habilidades/superdotados, objetivando garantizarles la complementación del currículo común. Según Sebastián Heredero se constituye en un conjunto de servicios ofertados por la escuela y la comunidad en general, por medio de la oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos y materiales, con la finalidad de dar respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje de esos alumnos, cabiendo a la escuela requerir esos apoyos especializados a esos alumnos, pero no todos los tienen (Ribeiro, Heredero y Leonello, 2011: 29 - 30). Para Mantoan, “hay que tener cuidado, para que, así como propuesta, la educación inclusiva no se configure solamente en retomada de antiguas propuestas no realizadas en su totalidad” (Mantoan y Prieto, 2006: 41-42). Sin embargo, para no correr ese riesgo, implica la

reorganización del sistema educacional, con revisión de las prácticas “meritocráticas” con la finalidad de posibilitar el desarrollo cognitivo, cultural y social del alumno, respetando sus diferencias y atendiendo a sus necesidades.

- Enseñanza itinerante – constituye una modalidad especializada e apoyo pedagógico, cuya característica principal es la movilidad del profesor, que se disloca a las escuelas de enseñanza regular que atienden alumnos con discapacidad. Esta alternativa es recomendada para regiones en que no se tenga las demás respuestas citadas arriba, principalmente las escuelas situadas en regiones rurales de los municipios brasileños, por la falta de carencia de recursos, siendo que, las políticas educacionales brasileñas dirigidas al medio rural tienen una dimensión mucho más relacionada a la protección de la racionalidad neoliberal que no prioriza la atención educacional de las personas con discapacidad con la lógica del menor costo y mayor acceso, sin tomar en cuenta que esos alumnos matriculados en las escuelas rurales tienen el mismo derecho de los demás.

Los estudios realizados por Mendes, Toyoda y Bisaccione (2009: 65) confirman que en Brasil es evidente la falta de preparación de los profesores para lidiar con el trabajo colaborativo, pues ellos tienden a atribuir tareas y esperan que el colaborador se responsabilice exclusivamente por los alumnos con necesidades educacionales especiales, mientras ellos se dedican a los demás alumnos.

Pero sin duda la medida más extendida es la llamada adaptación curricular. Éstas se basan en la propuesta curricular de la enseñanza regular, y cuando necesario, son realizadas algunas modificaciones, ajustes o alternativas de atención a las necesidades específicas de los alumnos, tomando en cuenta algunos aspectos como el ajuste concerniente al desarrollo integral del educando en su proceso de enseñanza aprendizaje, o su desempeño curricular basado en el currículo oficial y la adaptación constante del proceso de aprendizaje de los alumnos, de modo que permita adaptaciones y toma de decisiones, como la adaptación del acceso al aprendizaje, caracterizado por la modificación y utilización de recursos específicos (físicos, ambientales) materiales y técnicas de aprendizaje (comunicación, interacción y participación) que posibiliten el desarrollo del currículo regular o las adaptaciones curriculares que constituyen un

conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades, metodologías y otros elementos curriculares para atención de las diferencias individuales de los alumnos. Esta última se subdivide en adaptaciones metodológicas y didácticas: métodos, agrupamientos de alumnos, técnicas, estrategias de enseñanza y aprendizaje y actividades y adaptaciones en los contenidos curriculares y en el proceso evaluativo: adecuación, temporalidad y supresión (Bruno y Mota, 2001a: 120-123).

También, se retoma la concepción de Sebastián Heredero sobre este asunto cuando afirma que los objetivos de este modelo de respuesta en la escuela inclusiva serían “promover el aprendizaje y la formación integral de los alumnos, dar autonomía al trabajo de estos, facilitar las oportunidades para el aprendizaje cooperativo y alcanzar el máximo desarrollo de los mismos” (Ribeiro, Heredero y Leonello, 2011:29).

Hablando concretamente de las respuestas y en relación a los equipos de aprendizaje cooperativo tienen una doble finalidad: aprender mejor los contenidos escolares y a trabajar en equipo de forma cooperativa, contribuyendo que todos los alumnos tengan una percepción más positiva de los demás, tanto compañeros como profesores, y de sí mismos.

Una modalidad de trabajo muy extendida es la tutoría entre iguales, basada en la creación de parejas de alumnos, con carácter recíproco y objetivo común, debido su relación asimétrica, conocido y compartido (la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares) (Monereo y Durán, 2002) y pueden ser compuestas por alumnos de la misma edad o curso, de rol fijo, en las que tutor y tutorado tienen un rol asignado de forma permanente y tutoría recíproca.

Según los autores (2002) la tutoría tiene ventajas tanto para el alumno tutor como para el tutorado propicia un aumento de la implicación, del sentido de la responsabilidad y de la autoestima por propiciar una aprendizaje activa, participativa y cooperativa, pues todos aprenden. El primero, porque posibilita un aumento de la implicación, del sentido de la autonomía del alumnado, pues el tutor siente que el aprendizaje de su compañero depende de la ayuda que le proporcione y eso le hace implicarse efectivamente en la calidad de la relación, así como un mayor control del contenido, de la tarea y mejor organización de los conocimientos propios para poder enseñarlos y una mejora de las

habilidades sociales comunicativas y de ayuda. El segundo caracteriza por las mejoras académicas al disponer de una ayuda personal y permanente, un ajuste psicológico producido por el clima de mayor confianza, reducción de la ansiedad, depresión y el estrés.

Para Lima (2010: 52) “la interacción entre semejantes puede favorecer así el desarrollo de actividades y generar actitudes cooperativas que también puedan estimular el estudio individual autónomo”.

Además de esas respuestas señaladas podemos destacar el uso de las tecnologías educativas asistidas, que son por excelencia, un recurso facilitador en el proceso de inclusión escolar, cuando se constituye en una herramienta de enseñanza adaptada a las diferentes necesidades de cada aprendiz. Sin embargo, Raiça y Sandim hacen un alerta (2008: 27 y 28) cuando dicen que:

La escuela cuenta con aparatos electrónicos, pero, estos no están integrados a sus proyectos pedagógicos, así, no contribuyen a la optimización de la enseñanza y del aprendizaje, tal como debería ser su función. Es común visitar escuelas y depararnos con el laboratorio de informática vacío, y no es raro que esté sin uso. Podemos fácilmente escuchar justificaciones como, falta de profesionales calificados o que los niños dañan los ordenadores y por eso ellos no deben ser usados. Vemos también salas de informática de última generación, cuya utilización es restricta a cursos de aplicativos o para juegos de diversión. Y no es solo el ordenador que queda arrinconado en la escuela, equipamientos simples y de bajo costo, como radios, grabadoras y calculadoras, también suelen ser descuidados. Aunque el número de ordenadores esté aumentando en las escuelas, no hay garantía de que su uso sea adecuado a las necesidades de los alumnos.

Por tanto, otro capítulo sería el de desarrollar el uso de las tecnologías de la Información y comunicación para el desarrollo y puesta en práctica de respuestas educativas adaptadas para el alumnado con necesidades educativas especiales, aunque no lo consideramos tema de este trabajo.

2.4. Educación especial en Brasil: marco institucional y legal

La Educación Especial en Brasil ha estado marcada por innumerables transformaciones en lo que se refiere tanto a su constitución como a la consolidación de los derechos de la persona con discapacidad, lo que de cierta forma, tiene significativa

importancia en la comprensión de los movimientos educativos propagados en Maranhão. Especialmente, con sus características peculiares y permeables de factores políticos, económicos y sociales derivados del propio modelo de formación del Estado brasileño que negando la igualdad y el derecho de esas personas se fue constituyendo a partir de una realidad histórica particular, en la cual transcurrieron los períodos coloniales, imperio y República. Durante esos períodos, los movimientos surgidos giraban en torno a la base productiva de la economía, en que la cuestión de los derechos sociales y civiles no tenía relevancia, por el contrario, favorecía la emancipación económica y la acumulación de riquezas.

No es objeto de este estudio desarrollar un estudio histórico de la formación del Estado brasileño, sino, traerlo para el debate con el ánimo de explicar las particularidades e influencias de ésta en el trayecto del desarrollo de la Educación Especial brasileña, es de suma importancia para el presente estudio.

Para eso, en la tentativa de conocer el movimiento de esta realidad, dos vertientes pueden ser definidas. En primer lugar, se considera primordial abordar la organización del servicio educativa en el marco de la trayectoria histórica institucional brasileña para posteriormente explicar en segundo lugar, la estructura legislativa, desde el punto de vista legal apoyándose en las Constituciones, leyes, planes, porterías, resoluciones y decretos creados en Brasil y que se consolidaron en un avance sustantivo de la conquista del derecho a la educación.

2.4.1. Marco institucional: breve consideración de su trayectoria.

La Educación Especial en Brasil camina simultáneamente al proceso de formación de la sociedad brasileña y, por tanto, incorporó fuertes trazos de dependencia y exclusión. Primeramente, porque desde el período colonial, en que era patente la dependencia y la esclavitud como forma lícita de crecimiento del imperio portugués, establecido bajo la base de un sistema productivo basado en la agricultura y en la herencia del trabajo esclavo, se observa claramente la negación de la condición humana. En este sentido, se fundamenta en Carvalho (2002:45), cuando afirma que:

La herencia colonial pesó más en el área de los derechos civiles. El nuevo país heredó la esclavitud, que negaba la condición humana del esclavo, heredó la gran propiedad rural, cerrada a la

acción de la ley, y heredó un Estado comprometido con el poder privado. Esos tres obstáculos al ejercicio de la ciudadanía civil se revelaron persistentes.

Esa negación de la condición humana del esclavo se extiende también a los niños con deficiencias físicas y mentales, los cuales según Jannuzzi (2004:9) “[...] eran abandonados en lugares asediados por bichos que, muchas veces, los mutilaban o mataban [...]”. Esas actitudes son, fundamentalmente, una de las características sobresalientes de la sociedad brasileña presente a lo largo de ese período.

Más adelante, en el Imperio, el trabajo esclavo y la exclusión de las personas con deficiencia en la sociedad, especialmente en el campo educativo fueron mantenidos en esa época y convivieron, paradójicamente, con la Constitución de 1891 y con los ideales liberales en defensa del fin de la esclavitud y de la igualdad de todos ante la ley, porque apenas existía la preocupación por la educación limitada a pocos deficientes visuales y sordos-mudos en los Institutos mediados por cierta desconfianza de la utilidad de la misma, según asevera Soares (2005:43) para el Dr. Menezes Vieira el problema no es el analfabetismo de la población en perjuicio del sordo alfabetizado, es el perjuicio de alfabetizar a un sordo en un país de analfabetos.

Para romper con el modelo político centralizador del Imperio, la burguesía se apegó al discurso de liberar a la masa oprimida de esa opresión y marginación con el fin de convencerla y dar un gran paso a su emancipación política, ya que pretendía emanciparse de la tutela portuguesa, rompiendo con el sistema colonial, sin embargo, escondía la farsa de la preservación de la esclavitud. Luego, el discurso burgués de la igualdad suponía la desigualdad social, porque estaba asentado en la lógica de que “la fachada liberal construida por la elite europeizada ocultaba la miseria y esclavitud de la mayoría de los habitantes del país” (Viotti da Costa, 2001:125). En esa misma lógica, Chaui (2000:90) explica que:

La sociedad estaba estructurada a partir las relaciones privadas, fundadas en el mando y en la obediencia, consecuencia de esto viene la recusa tácita de operar con los derechos sustantivos y, por tanto, contra formas de opresión social y económica: para los grandes, la ley es privilegio, para las capas populares, represión.

En el campo educativo, la preocupación era apenas con la enseñanza secundaria propedéutica y superior, frecuentada por las clases sociales altas y medias.

La educación de la persona con deficiencia aún no había sido percibida por el gobierno central como algo a ser resuelto [...] predestinada al olvido, juntamente con la instrucción pública primaria que garantizada gratuitamente a todos desde la constitución de 1824[...], pero relegada a los menguados recursos provinciales por la descentralización del Acto Adicional de 1834 (Januzzi, 2004:15).

Ese desinterés ocurría porque, en realidad, la educación no era aún instrumento de desarrollo económico que asentado en la economía agraria, bastaba apenas que los individuos supiesen operar las herramientas rudimentarias, para lo cual no requería educación. Al mismo tiempo, no existía avance en el campo de la participación política, pues el voto era censitario.

En ese período también era tímida la urbanización y, debido al desinterés del emperador por las precarias condiciones de vida de la camada popular, desembocaron en una serie de movimientos revolucionarios como la “Cabanagem” en Pará (1835), la “Farroupilha” en Rio Grande do Sul (1838), la “Sabinada” (1837) y la “Balaíada” en Maranhão (1838), intensificándose aún más en el segundo Reinado (1840-1889), por causa de la inmigración y de la abolición de la esclavitud.

El Imperio no consiguió sobrevivir a las modernizaciones que ocurrieron al final del siglo XIX en Brasil. Por esa época, nuestro país pasó por una expansión de la agricultura cafetalera en conjunto con el fin del régimen esclavista y la consecuente adopción del trabajo asalariado. Además, tuvimos una substancial remodelación material: instauramos la red telegráfica y mejoramos los puertos y los ferrocarriles. Junto a eso, tuvimos la diseminación, entre nosotros, de algunas ideas democráticas, traídas por vientos políticos del exterior (Ghiraldelli Júnior, 2006:32).

El fin del tráfico de esclavos representó un avance para una nueva estructuración social capitalista. En lo que se refiere a las ideas democráticas, se puede decir que esos vientos soplaron en dirección a la educación de las personas con deficiencia, que se inició

tímidamente bajo la influencia de las ideas traídas de Francia, como expongo posteriormente.

Esos movimientos prosiguieron con disputas políticas en defensa de la autonomía de las provincias y culminó con el movimiento de la Proclamación de la República el 15 de noviembre de 1889, por el Marechal Deodoro Fonseca. Inicialmente, en la República, se presencian pocos cambios en el desarrollo de la economía agro-exportadora, pues los coroneles continuaron influyendo en la definición de las políticas sociales a favor de sus intereses. En el campo de la educación, Paiva (1987:54) afirma que:

Desde 1870, comienza a difundirse la preocupación por la instrucción elemental, pero ésta desempeñó un papel de poca importancia en las luchas políticas que preceden a la República. Sin embargo, para la autora era esperado que después de la caída de la Monarquía hubiese un avance en el campo educativo, en consecuencia con los ideales democráticos presentes en el movimiento republicano, lo que debería haber provocado una difusión en la enseñanza popular. Pero, esos ideales no sobrevivieron y las pretensiones en relación a la educación fueron obstaculizadas por la victoria del federalismo y por la reconquista del poder por parte de las oligarquías estatales, al final del siglo XIX.

Se percibe, así, que al principio empezó a germinar la semilla del entusiasmo por poner en práctica un nuevo modelo educativo reproduciendo la filosofía del optimismo pedagógico e influenciado por la literatura norte-americana, que luego se fue vaciando y perdiendo fuerza, porque coincidía con los intereses de determinados grupos. En educación, la alianza representativa del poder en el País no anhelaba de hecho la apertura de nuevas escuelas, alteraciones pedagógicas en la arquitectura escolar, en los métodos, en la relación enseñanza-aprendizaje, en el modelo de administración y de evaluación y en la psicopedagogía.

Neves (1934:12) al referirse sobre el derecho biológico de cada individuo a la educación integral, afirma que éste no pasó de un truco, porque en la lógica de una sociedad burguesa, la escuela está impedida de mostrar la vida real. Según el autor, ésta ni tiene la intención de hacer que los niños conozcan de cerca los movimientos de luchas, la explotación del capital, prefiere que ésta se mantenga callada ocultando la realidad social y, por tanto, no necesita movimientos de cambios. Solamente, las escuelas de

elite necesitarían cambiar, la clase proletaria permanecería en sus pequeñas escuelas rurales y esto ya era suficiente. Y complementó Jannuzzi (2004:24):

Solo con motivo de la primera guerra mundial es que el gobierno interfirió eventualmente en la educación primaria, cerrando escuelas de idiomas extranjeros y, en 1918, dando ayuda financiera para reorganizar esas escuelas. Aunque fuesen previstas otras iniciativas, no llegaron a ser realizadas. Algunos estados como São Paulo, Rio Grande do Sul y Rio de Janeiro dieron impulso a la organización escolar primaria, aumentando para eso sus presupuestos. La organización de escuelas para deficientes también, va a desarrollarse en esos estados, aunque tímidamente. Va a surgir el discurso sobre éste. Profesionales diversos, como médicos, psicólogos, maestros, van actuando en el área, estructurando al final de los años de 1920 la base de asociaciones profesionales que, de manera ambigua e imprecisa, fueron creando un campo de reflexión en la búsqueda de un espacio efectivo para la concretización de su acción pedagógica.

En el período de 1930 a 1940, se aprecian mejoras en la industrialización y urbanización acelerada, demandando la necesidad de leer y escribir para ocupar nuevos puestos de trabajo en las industrias y, así, empieza a emerger el deseo de las familias proletarias en buscar una enseñanza pública para sus hijos, forzando la expansión de la educación que está estrechamente enlazada al desarrollo de la noción de ciudadanía y como dice Marshall (1990:72):

Sobrepasando la lógica que perduró por mucho tiempo del estigma de la oferta de ese servicio como política asistencialista. El estigma asociado a la asistencia a los pobres exprimía los sentimientos profundos de un pueblo que entendía que, aquéllos que aceptaban asistencia, deberían cruzar la carretera a la comunidad de los ciudadanos de la campaña de los indigentes.

A medida que el liberalismo va perdiendo su influencia, el Estado pasa a asumir su función de oferta de enseñanza pública con base en el discurso de que todos tienen igualdad de derechos y deberes, de igual participación de todos los individuos legitimados en los textos legales. Por otro lado, la clase trabajadora se opone a toda práctica de opresión de la burguesía y engendra la lucha por el reconocimiento de su ciudadanía en la sociedad burguesa. En ese período, la educación brasileña según

Ghiraldelli Júnior (2006:53) estuvo unida a cuatro proyectos: ideario liberal, católico, integral y comunista, pasando a ser importante en la reformulación del hombre y de la sociedad.

El ideario liberal se fue volviendo más consistente y agradable para buena parte de nuestro pueblo. Fue responsable de la motivación de determinados sectores de nuestra sociedad en el sentido de buscar en la educación posibilidades de dar ascensión social - de allí el papel del ideario liberal en el sentido de legitimar las reclamaciones por la expansión de la red escolar y por la calidad de la enseñanza (Ghiraldelli Júnior, op.cit:5).

Durante la dictadura implantada en el Estado Nuevo, se observa la articulación del Estado con las clases sociales en evidencia visando desencadenar un movimiento en defensa de la organización estatal corporativa en que el proletariado es duramente reprimido y se desarticula todo el sistema sindicalista ya constituido. El Estado pasa a actuar con la visión de mantener el equilibrio del sistema indispensable para la acumulación del capital, de sustentabilidad del empresariado industrial, y, asume progresivamente la educación elemental de la población. Sin embargo, con la ampliación del parque industrial instalado después de la Segunda Guerra Mundial y de su creciente complejidad se deparó con necesidad apremiante que era necesario cualificar a los trabajadores para responder satisfactoriamente a estas exigencias.

A mediados del 50 a 60, iniciaron la difusión del ideario nacionalista de desarrollo con el objetivo de incrementar la infraestructura como propulsora de la industrialización y la lógica de la educación volcada para el desarrollo de la misma. En esa época:

El espíritu del desarrollo invirtió el papel de la enseñanza pública, colocando a la escuela bajo los designios directos del mercado de trabajo. De allí el énfasis en la proliferación de una escuela capaz de fomentar mano de obra técnica, de nivel medio, dejando la universidad para aquéllos que tuviesen vocación intelectual. Concretamente, los recursos financieros entre 1957 y 1959 destinados a la enseñanza industrial fueron cuadruplicados. Mientras tanto, el país, en plena mitad del siglo XX, mantuvo la mitad de su población sin el dominio de los conocimientos básicos de la lectura y escrita (Ghiraldelli Júnior op.cit:103).

La crisis en los resultados de la enseñanza fue la tónica de este modelo fragmentado de redistribución de recursos, con la mitad de la población analfabeta y una gran mayoría de alumnos que no conseguían concluir el cuarto año de la enseñanza primaria. Al mismo tiempo, prolifera la política de deterioro de las relaciones de cambio, agotamiento de las reservas en moneda fuerte, endeudamiento externo y la lucha por la búsqueda de supervivencia de la expansión económica en los marcos del capitalismo dependiente, todo esto es resultado de la ideología dominante progresista propuesta en 1955, durante el gobierno de Juscelino Kubitschek que presuponía el crecimiento económico acelerado, continuado, auto-sustentable y de industrialización de la base del País. Según Fiori (2003:282):

En verdad, el pacto conservador en que se sustenta la modernización y el desarrollo en Brasil no computó la participación democrática en ninguna de sus formas, y jamás patrocinó, por consecuencia, la institucionalización de estructuras que pudiesen dar cuenta de las presiones por la ampliación de la ciudadanía política y social.

Estos aspectos son también vistos desde la óptica de la integración de la persona con deficiencia en la sociedad, considerándola como un atributo individual de aquéllos que se empeñen para concretarla e incluso restringida a clases especiales. En este punto, Branchetti y Freire (2001:127) dicen que:

Tratar de la ciudadanía de los individuos con diferencias significa tener en el horizonte la ampliación de sus espacios de participación cultural, política y económica, significa movilizar sus posibilidades intelectuales, y eso me parece difícil de concretarse en los ambientes segregados de las instituciones. Aunque considerando la seriedad y las buenas intenciones de sus profesionales, la existencia del espacio institucional especial es contradictoriamente una especie de negación de la ciudadanía de esos individuos.

En los años 70, apenas se agravó la crisis instaurada en la década anterior, ahora con el endeudamiento externo, la crisis fiscal y la creciente reclamación de movilización de la sociedad por la democratización desembocó en la década del 80 de forma más intensa contra los factores generados por la gran concentración de renta y de la política económica restrictiva y el desguace de todo el sistema de protección integral.

Se viven en ese período, grandes movimientos sociales de entidades, organizaciones no gubernamentales y sindicatos que denunciaban el no cumplimiento del gobierno con la oferta de una política pública volcada para las clases más empobrecidas de la sociedad y la cercena de los derechos de los ciudadanos ya asegurados en los textos constitucionales, ya que se encontraban bajo una política aún centralizadora y autoritaria.

En este escenario, surge la Constitución Federal de 1988, representando un marco en la conquista de los derechos sociales de los ciudadanos, principalmente de la educación pública como derecho objetivo y en la extensión de la participación política con el voto asegurado a la población analfabeta, pero sumergida en un proceso de gran recesión económica, con el capital especulador y el alineamiento con las políticas neoliberales que hacen ascender a mediados del 90, el desempleo, el desmantelamiento de los derechos laborales, las privatizaciones y la sumisión de la economía brasileña a los dictámenes del mercado internacional. Fiori (2003:2) destaca que:

El Plano Real de 1994 inicialmente redujo la inflación, expandió la economía y redujo el empleo. Pero a partir del segundo semestre de 1996 se desmoronó, pues el desempleo aumentó y los salarios cayeron a una media del 7% al año. Según un estudio recién publicado por la Unicamp, pero con base en informaciones del IBGE, la desigualdad social se agravó en Brasil entre 1992-1998, mientras la masa salarial que era del 44% del PIB en 1993, cayó para 36% al final de la década.

Para explicar las características de la educación durante los períodos de 60 a 90 nos apoyaremos en Gohn (1999:7), pues él afirma que:

En la década de 60 a 70 hubo la tentativa de adecuar la educación brasileña a las exigencias del nuevo modo de acumulación asociado al capital internacional. En la década de 80 ocurren las formas de educación organizadas por movimientos y asociaciones populares y en la década de 90 la sociedad aprende a organizarse y a reivindicar sus derechos.

En realidad, se comenzaron a ver movimientos organizados por los oprimidos, por las entidades de defensa de los derechos humanos, sindicatos, Asociaciones de Padres y Amigos y ONGs con el propósito de presionar al Estado a poner en práctica los preceptos constitucionales conquistados en materia de educación en un proceso

democrático de aprobación de la Constitución, pues sin ese movimiento el espíritu de la ley sería apenas letra muerta.

Según Mazzotta (2005:175) estos movimientos, aliados al avance científico en las Universidades con la implantación de Cursos de Capacitación de maestros para la Educación Especial, inclusión de dos habilitaciones en Educación Especial en el Curso de Pedagogía, conforme Parecer nº 52/69 del Consejo Federal de Educación y la creación de los Centros de atención con sus núcleos de estudios implantados en la UNESP-Marília-SP, Unicamp-SP y UERJ-RJ, fueron muy importantes para la expansión de este servicio a todas las regiones de Brasil, aumentando, así, la oportunidad de educación de las personas con discapacidad pasando de las aulas de recursos, aulas especiales a las aulas de clases de la enseñanza regular.

Concretamente, en referencia al compromiso del gobierno con la educación de la persona con discapacidad, se destaca el camuflaje de los intereses del Estado en la propuesta de reforma curricular y en la defensa de la integración, como forma de también volverlo un agregado de valor al capital, se ve ese interés en la propuesta de reestructuración de la política en el campo de la asistencia social bajo el discurso ideológico de que la persona con discapacidad es un sujeto capaz de progresar en los estudios y garantizar su supervivencia. Con esa idea se va distanciando de su papel de restablecer una política comprometida con la inclusión de esas personas en todo el contexto de la sociedad y que sólo empieza a ser discutida en Brasil a mediados de los años 90, lo que podría concretarse si las personas con discapacidad fuesen percibidas como sujetos de derechos. Además, es necesario transformar la institución escolar como un espacio de lucha por la conquista de esos derechos, requiriendo incluso, un profundo cambio en la concepción y comprensión de la diferencia por parte de todos.

Derechos esos que fueron asumidos cuando la aprobación del Estatuto del Niño y del Adolescente, Ley nº 8.062/1990 (Ministério da Justiça, 1990), de la Legislación de la Educación Básica, LDB 9394/96 (MEC, 1996), del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio – FUNDEF (Melchior, 1997), reglamentado por la Ley nº 9424/96 del Fondo de Manutención y Desarrollo de la educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación- FUNDEB, Ley nº 11.494/2007 (Monlevade, 2004) y de los Parámetros Curriculares Nacionales- PCNs (MEC, 1998a).

2.4.1.1. Del período colonial al Imperio: la base de la institucionalización de la Educación Especial.

La Educación Especial inicia su trayectoria en Brasil en el tradicional campo del favor y de la filantropía a cargo de las instituciones asistenciales administradas por las hermanas de caridad como la Hermandad Santa Ana en 1730, o en las ruedas de expuestos en Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) y en São Paulo (1825).

La concepción adoptada remite a algunas características ambiguas de este servicio traducido por los más diversos adjetivos, como desvalidos, abandonados, entre otros. En el año 1835, existía la preocupación de la creación del cargo de maestro de primeras letras para sordomudos, de autoría del diputado Cornélio França, sin embargo, el proyecto no fue aprobado por el gobierno.

Fue en la estela de ese carácter ambivalente, que la atención a la persona con deficiencia se fue consolidando como política de provisión de necesidades básicas (alimentación, higiene y abrigo a la tradicional práctica de socorro y ayuda) bajo el apelo de la recompensa moral, a cargo de las personas caritativas, características hasta hace poco tiempo únicas en la definición del modelo de asistencia a ese sector.

Fue entonces, gracias a las ideas traídas, principalmente, de Francia y de figuras notables relacionadas directamente al emperador que se puede afirmar ser el período imperial como un marco del servicio especializado a la persona con deficiencia, pero que también reitera las herencias históricas constitutivas de la cultura predominante del período colonial. Así, es posible apuntar como análisis de esa situación la afirmación de Jannuzzi (2004:20), de que la educación de deficientes, “surgió, [...] por el trabajo promovido por algunas personas sensibilizadas con el problema”. Complementando este pensamiento, Soares (2005:55) dice que la Educación Especial:

Surge como una iniciativa filantrópica marcada por la influencia europea, donde la sociedad civil ya venía actuando en el sentido de separar a los pobres y desvalidos, pero con el deficiente eso es más fuerte. La presencia de muchos religiosos se debe, probablemente, a la promesa del cristianismo de recompensa moral por las acciones en favor de los desvalidos. Afirma, también que la ideología del favor estaba presente en la distribución de recursos del Estado, citando la fundación del

Imperial Instituto de los Niños Ciegos, que contó con el beneplácito del Emperador Pedro II.

La creación de ese Instituto ocurrió gracias a las ideas traídas por el ciego brasileño José Álvares de Azevedo que, al regresar de sus estudios, trajo consigo la concepción de nuevos métodos y técnicas utilizados en la educación de ciegos en Europa, vividos durante su vida académica en el Instituto de los Jóvenes Ciegos, en París y aplicados con eficacia en la educación de Adèle Marie Louise, hija del Dr. José Francisco Xavier Sigaud, médico de la familia imperial.

Ése fue el paso decisivo para que el Dr. Sigaud despertase el interés del Ministro del Imperio Couto Ferraz, que a su vez, encaminó el proyecto de fundación del instituto acatado por el emperador D. Pedro II al decretar su creación el 12 de septiembre de 1854, bajo el Decreto n° 1428 en la ciudad de São Sebastião en Rio de Janeiro e inaugurado el 17 de septiembre del mismo año.

El primer director del instituto fue el propio doctor Sigaud. Lo sustituyó el consejero Cláudio Luiz da Costa, con cuya hija Benjamin Constant se casó. Benjamin fue maestro de matemáticas del instituto durante ocho años y sucedió al suegro en la dirección, ejerciéndola por 20 años (Jannuzzi, 2004:13).

Se destaca también, como actuación del emperador D. Pedro II, la preocupación con la institucionalización de la educación de los sordomudos, aprobada por la Ley n° 839 del 26 de septiembre de 1857, con la Fundación Imperial de los Sordomudos. Mazzotta (2005:29) afirma que:

La creación de esta escuela ocurrió gracias a los esfuerzos de Ernesto Hüet y su hermano. Ciudadano francés, maestro y director del Instituto de Bourges, Ernesto Hüet llegó a Rio de Janeiro al final del año de 1855. Con sus credenciales fue presentado al Marqués de Abrantes, que lo llevó al Emperador D. Pedro II. Acogiendo con simpatía los planes que Hüet tenía para la fundación de una escuela de sordomudos en Brasil, el emperador ordenó le fuese facilitada la importante tarea. Empezando a aleccionar para dos alumnos en el entonces colegio Vassimon, Hüet consiguió, en octubre de 1856, ocupar todo el edificio de la escuela, dando origen al Imperial Instituto de los Sordomudos.

De estos dos alumnos no se sabe exactamente su origen, si eran hijos de nobles burgueses, de personajes notables o de la clase popular. También el referido Instituto era financiado con el dinero del gobierno imperial que garantizaba el pago de los gastos de los alumnos y el sueldo del maestro, pero el alquiler del edificio quedaba bajo la responsabilidad de las hermandades religiosas (Convento do Carmo y São Bento).

Se percibe también que la creación de esos Institutos llegó asociada a la idea de invertir en educación con la finalidad de convertir a los individuos en obreros con la propagación de la propuesta de la enseñanza técnica realizada en los talleres de tipografía, encuadernación, zapatería, entre otros. Realmente, tal actuación está perfectamente coherente con el modelo de administración de la época. Por esa razón, es oportuno recordar que:

Históricamente, la Educación Especial ha dado privilegio en su praxis pedagógica al trabajo manual en detrimento, al someter a los individuos insertos en las instituciones a formas mecánicas de producción, visando exclusivamente la adquisición de capacidades manuales para la ejecución de tareas simplificadas (Branchetti y Freire, 2001:127).

En lo que se refiere a las personas con deficiencia mental, las investigaciones tanto de Mazzotta (2005:29) como de Jannuzzi (2004:5) llegaron a la conclusión de que la iniciativa de servicio educativo en el período imperial quedó en tela de juicio, ya que se podía tratar solamente de asistencia médica o servicio médico-pedagógico. Otro informe curioso relatado por el MEC/CENESP/SEEC y citado por Jannuzzi (op.cit:17) es que según la autora “puede haber indicios de la presencia en la enseñanza pública en 1887, en Rio de Janeiro, del servicio de deficientes mentales, físicos y visuales”.

Es importante destacar, que esta iniciativa de inserción de la persona con deficiencia tuvo poca expresividad en las acciones gubernamentales porque se constituyó como una medida precaria, según afirma Azevedo (1976:237) “el servicio era precario, visto que en 1874 atendían 35 alumnos ciegos y 17 sordos, en una población que en 1872 era de 15.848 ciegos y 11.595 sordos”. Es necesario resaltar que la oferta de este servicio va destinada a atender las necesidades e intereses de pocos, principalmente, de aquéllos que estaban directamente ligados al emperador por trabajo o por vínculos familiares.

A pesar de eso, Mazzotta (2005:29-30) afirma que fue en el Imperio cuando se desencadenó el primer debate sobre la educación de las personas con deficiencia, en la realización del 1º Congreso de Instrucción Pública, en 1883, cuyos debates abordaron temáticas como currículo y formación de maestros para ciegos y sordos, en consecuencia, también la formación de maestros se constituye en la primera semilla a ser sembrada en la sociedad para posibilitar el acceso de las personas con deficiencia a la escuela pública.

2.4.1.2. Educación durante el período republicano: Experiencias notables en Educación Especial.

Durante el período republicano tuvo relevancia en 1900, el IV Congreso de Medicina y Cirugía en Rio de Janeiro con exposición del trabajo monográfico del Dr. Carlos Eiras, titulado: Educación y Tratamiento médico-pedagógico de los idiotas” (Januzzi, 2004:17), el ingreso a la Facultad de Derecho de São Paulo de tres estudiantes ciegos del Instituto Benjamín Constant, en 1910, el intenso funcionamiento del Pabellón de Bourneville con servicio a los menores anormales y la obra del maestro Clementino Qualio bajo el título La Educación de la Infancia Anormal de la Inteligencia en el año de 1913 (Mazzotta, 2005:30).

También, Mazzotta (op.cit.:30) afirma que los institutos: Imperial Instituto dos Meninos Ciegos e Instituto dos Sordosmudos, continuaron gozando de privilegios y de modificaciones de su estructura institucional. El primero recibió la denominación de Instituto Nacional dos Ciegos a través del Decreto nº 408 del 17 de enero de 1890, adoptando un nuevo reglamento con énfasis en la enseñanza literaria, asignaturas científicas y práctica profesional durante la gestión del Ministro Benjamín Constant, siendo, posteriormente, alterado para Instituto Benjamín Constant a través del Decreto nº 1.320 del 24 de enero de 1891. En el año 1957, el Imperial Instituto dos Sordosmudos, pasó a denominarse Instituto Nacional de Educación de Surdos-INES, por la Ley nº 3.198 en 06/07/57. También se constata que dichos institutos tenían privilegios y gozaban de prestigio en la dotación de dinero público que garantizaba su funcionamiento. Una comparativa del volumen de recursos recibido fue presentada por Mazzotta (op.cit.30) cuando cita que “en 1891 recibieron juntos una verba de 251.000.000 contos de réis, cuantía que sobrepasó los 221.000.000 designados para la Escuela Superior de Minas Gerais, en Ouro Preto”.

Sin embargo, la necesidad impuesta por la industrialización y urbanización marca profundamente la preocupación por la educación en Brasil, como esclarece Soares (2005:64):

En lo referente a la economía brasileña, que era predominantemente agraria, comienza a modificarse por la incorporación de industrias, el saber escolar adquiere un nuevo significado, principalmente para la nueva población urbana que comienza a formarse. Esto hace con que se modifiquen las expectativas con relación a la escuela y se inicien las presiones para las reformas educativas.

Después, según Soares (op.cit:56), “los períodos de gestión de Getúlio Vargas (1930) hasta el presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) queda evidente las influencias de la Pedagogía Emendativa” de autoría del Dr. Armando de Lacerda director, en la época, del Instituto Nacional de Sordomudos, que tenía como base los procedimientos específicos para el desarrollo del lenguaje, aunque no exenta ninguna referencia de la metodología específica para la enseñanza de las asignaturas. Posteriormente, el discurso continúa igual, pues desde el retorno de Getúlio Vargas a la presidencia (1951-1954)) hasta el gobierno de Juscelino Kubitschek (1956-1961), se creía que el método oral era el más eficaz en la educación de los sordos.

2.4.1.3. La Nueva República. La oficialización de la Educación Especial.

Soares (op.cit.p.69-74), afirma ser la década del 50 el período de oficialización de la educación de los sordos, tanto en lo que se refiere a la política de ampliación de servicio como en la adopción de metodologías específicas para este grupo procedentes de las influencias de modelos extranjeros, principalmente de Estados Unidos. Primero porque fue implantado el Primer Curso Normal de Formación de Maestros para Sordos en Brasil (1951), durante la gestión de la Maestra Ana Rímoli de Faria Dória y la opción metodológica pautada en la parte oral del sordo, explícitas en sus obras publicadas como: *A Educação no Lar, sua importância para a criança surda*²⁸ en 1953, *Compêndio de Educação da Criança Surda*²⁹ en 1954, *Introdução á Didática da fala*³⁰ en 1957, *Ensino Oro-Áudio-Visual para os Deficientes da Audição*³¹ en 1958, *Manual*

²⁸La Educación en el Hogar, su importancia para el niño sordo

²⁹Compendio de Educación del Niño Sordo

³⁰Introducción a la Didáctica del Habla

³¹Enseñanza Oro-Audio-Visual para los Deficientes de la Audición

*de Educação da Criança Surda*³² en 1961 y *Como Ayudar uma Criança Surda*³³ en 1965.

En sus palabras la referida autora remarca que:

Al adquirir el lenguaje oral, el sordo tendría condiciones de aprender las nociones elementales, o sea, una vez que hubiese aprendido a hablar y comprendiese el habla a través de la lectura labial, la instrucción escolar podría ser presentada, pero no sólo de acuerdo con la edad sino, principalmente, de acuerdo con la adquisición del lenguaje oral (Soares, op.cit:97).

Otro dato importante en las definiciones metodológicas de la educación de los sordos fueron los cambios de la política de actuación del Instituto y la extensión de esos servicios a todo el País propuestas por Ana Rímoli, los cuales, según Soares (op.cit:82): “ocurrieron cuando ella asumió la dirección, después de haber hecho parte de la comisión de investigación que examinaba irregularidades en el instituto; eso, probablemente, le permitió, actuar respaldada por una cierta credibilidad”.

Por otro lado, la autora hace sus críticas en lo que se refiere al sentido ideológico de la propuesta de educación presentada por Ana Rímoli, cuando cita que:

Al alterar las prioridades, colocando la enseñanza de las disciplinas escolares en la dependencia de la adquisición de la lengua oral, la propuesta de educación de sordos, encabezada por la maestra Ana Rímoli, estaría revelando el aspecto contradictorio de su propio discurso de formar ciudadanos útiles a la Patria, pues ese encaminamiento estaría dificultando aún más la participación de los sordos en el mercado de trabajo, siendo éstos uno de los componentes facilitadores de inserción social (Soares, op.cit:100).

Se destaca también la ayuda al servicio a deficientes auditivos a través del Instituto Santa Terezina, fundado el 15 de abril de 1929, en la ciudad de Campinas-São Paulo y el Instituto Educativo São Paulo-IESP, fundado el 18 de octubre de 1954. Sin embargo, según Mazzotta (2005:49) cita que el presidente Juscelino Kubitschek ya había demostrado la preocupación contra el poco servicio público dado a las personas con

³²Manual de Educación del Niño Sordo

³³Cómo Ayudar a un Niño Sordo

deficiencia, resultando entonces en el desencadenamiento de propuestas de organización de ese servicio a nivel nacional, como el lanzamiento de la Campaña Nacional de Educación para Sordos- (CESB) bajo el Decreto n° 42.728 de tres de diciembre de 1957, respectivamente, con la Portería n° 14, que fijó la instrucción para la organización y ejecución de la misma. Al referirse sobre las campañas destinadas a los sordos, se retoma nuevamente a Soares (2005:92), principalmente, para afirmar que ellas son eminentemente de intereses económicos, ya que visan apenas enseñar al sordo a hablar, según describe la autora: “Al sordo, bastaría dejar de ser mudo para volverse útil y productivo”.

Hay que mencionar la contribución financiera dada durante el gobierno de Getúlio Vargas y Eurico Gaspar Dutra a las instituciones de carácter filantrópico de asistencia a los Ciegos y Sordos, como al Instituto Benjamin Constant con la edición en braille de la Revista Brasileña para Ciegos en 1942, con el Curso de Especialización de Maestros en la Didáctica de Ciegos en 1947, a la Fundación para el Libro del Ciego en Brasil instalada el 11 /03/1946 en el Estado de São Paulo, aportando en la distribución gratuita de libros en braille, así como a la asistencia técnica al Instituto de Ciegos Padre Chico fundada el 27 de mayo de 1928, en São Paulo, que funcionaba en régimen de internado, seminternado y externado y garantizaba la asistencia médica, dentaria y alimentar a sus usuarios.

Posteriormente, en la época de Kubitscheck, según Mazzotta (2005. p.50-53), la Campaña Nacional de Educación y Rehabilitación de los Deficientes Visuales. (CNERDV) bajo el Decreto n° 44.236 de 1° de agosto de 1958, cuya Portería Ministerial que fijó las directrices de esa campaña tenía el n° 447, siendo que con el Decreto n° 48.252 del 31 de mayo de 1960, la referida campaña se desvinculó del Instituto Benjamin Constant pasando a ser subordinada directamente al despacho del Ministro de Educación y Cultura con la denominación de Campaña Nacional de Educación de los Ciegos- (CNEC). En 1964, logra del MEC la destinación de fondos para su acción, recursos éstos que fueron respectivamente, incluidos en el Plan Nacional de Educación.

Por otro lado, ratifica Jannuzzi (2004:89) que esas dos campañas fueron las primeras a ser organizadas, probablemente porque “ellos venían teniendo atención sistematizada legalmente desde mediados del siglo XIX, congregando usuarios y profesionales en torno al problema”.

La autora añade incluso que:

[...] era una forma conveniente del gobierno abaratar su actuación, ya que aceptaba voluntarios, verbas provenientes de donativos nacionales y extranjeros o de servicios prestados por la propia campaña, lo que podría amortiguar los costos públicos con el sector, sin que se pudiese afirmar completa ausencia de su involucramiento (Jannuzzi, op.cit.90).

También es importante resaltar, que esas campañas continuaron dando prioridad a las personas con deficiencia visual y auditiva. Afortunadamente, mientras éstas crecían, las demás categorías, particularmente las personas con deficiencia mental, física y de altas habilidades permanecían olvidados, recibiendo atención de carácter oficial solamente en la década del 60 con la creación de la Campaña Nacional de Educación y Rehabilitación de Deficientes Mentales- CADEME (Mazzotta, 2005:51), bajo el Decreto nº 48.961 del 22 de septiembre de 1960, así como la institucionalización en 1967, de la Comisión del Ministerio de Educación junto al Consejo de Educación encargada de establecer los criterios para identificación y servicio al alumno con altas habilidades (superdotados).

En el área de deficiencia mental, las propuestas de orientaciones técnicas, trabajo educativo, de asistencia, rehabilitación y oferta de cursos de preparación de personal especializado según Mazzotta (2005:42-46), ocurrió con el surgimiento de las ONGs, como el Instituto Pestalozzi y las APAEs (Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales). La primera surgida en 1926, en Porto Alegre, se asentaba bajo las bases ortopedagógicas de las escuelas europeas modificándose para el enfoque psicopedagógico de Helena Antipoff con su expansión por Brasil, como el caso de la Sociedad Pestalozzi de Minas Gerais (fundada el 5 de abril de 1935), la de Rio de Janeiro (1948) y la de São Paulo (1952).

También las APAES (Asociaciones de Padres y Amigos de los Excepcionales) que surgieron en la ciudad de Rio de Janeiro, precisamente el 11 de enero de 1954, bajo la influencia norte americana de la NARC (National Association sea Retarded Children) con apoyo de Beatrice y George Bemis y abarcando por todo el País con énfasis en las áreas de salud y educación. Por esa razón, su creación desencadenó en las autoridades gubernamentales el interés por las cuestiones de los excepcionales, como eran

denominados en la época. La expansión de esas instituciones representa una prueba cabal de la falta de iniciativas oficiales en el servicio a esas personas.

Ya las iniciativas de carácter oficial, la historia de sus acciones es reciente, visto que hasta 1956, el gobierno apenas ofrecía apoyo a las instituciones ya citadas, mediante la destinación presupuestaria de recursos

En lo que toca a los deficientes físicos, la precursora fue la Santa Casa de Misericordia de São Paulo en la década del 30, con predominancia del servicio terapéutico, así como la creación de la Asociación de Asistencia al Niño Defectuoso (AACD) con clases para deficientes físicos en São Paulo, en el año 1950.

Mientras que el servicio de las personas con altas habilidades/superdotados fue implantado solamente en el año 1945 por Helena Antipoff, en la Sociedad Pestalozzi Brasil, en Rio de Janeiro, extendiéndose en 1973 con la creación de la Asociación Milton Campos para el Desarrollo y Asistencia a las Vocaciones de Bien-Dotados (ADAV), en Belo Horizonte, junto a la Hacienda Rosário.

Como otras medidas de oficialización de la Educación Especial, se destaca la aprobación del Parecer nº 252/69 del Consejo Federal de Educación, que determinó que la licenciatura de Pedagogía debía tener una o dos habilitaciones en Educación Especial y la creación de un Grupo de Trabajo en el MEC para estudiar el problema de las personas con deficiencia en sus varios aspectos según el Decreto nº 64.920 (Mazzotta, op.cit.55) y continuando con esta medida también fueron elaborados varios anteproyectos, objetivando la creación de un órgano de ámbito nacional para cuidar de esa problemática.

En la década del 70, fue creado un Grupo de Trabajo en Educación Especial en el MEC a través de la Portería nº 86/71, con vistas a implantar una sistemática de trabajo educativo para las personas con deficiencia, en todos los Estados brasileños y el CENESP (Centro Nacional de Educación Especial, conforme) determinó el Decreto nº 72.425 de tres de julio de 1973, durante la presidencia de Emílio Garrastazu Médice. El CENESP era un órgano central responsable en promover, expandir y mejorar el servicio de todas las personas con deficiencias y con su creación:

Fueron extintas la Campaña Nacional de Educación de Ciegos y la Campaña Nacional de Educación y Rehabilitación de Deficientes Mentales. Al nuevo órgano, revirtió el acervo financiero y patrimonial, de aquellas campañas. También del CENESP pasó a hacer parte integrante el acervo financiero, personal y patrimonial de los Institutos Benjamin Constant y Nacional de Educación de Sordos (Mazzotta, op.cit. p.55).

En 1975, el CENESP tuvo su reglamento interno aprobado como órgano central de dirección superior gracias a la Portería del MEC de nº 550, gozando de la autonomía administrativa y financiera y de la Portería nº 696/81 como órgano autónomo.

Adicionalmente, con las definiciones de las políticas educativas adoptadas por la Nueva República, durante el gobierno José Sarney, en 1985, se nombró al Comité Nacional de Educación Especial, de acuerdo con el Decreto nº 91.872 de cuatro de noviembre (Mazzotta, op.cit.:105). Y consecuentemente a su vez, fue elaborado por el referido Comité el Plan de Acción Conjunta para la Integración del Deficiente y la creación de la CORDE (Coordinadora Nacional para Integración da Persona con Deficiencia) en el año de 1986, Decreto nº. 93.481, vinculada al Despacho Civil de la Presidencia de la República, que definía sus líneas de actuación y contando con la participación de las propias personas con deficiencias en el referido Consejo. Después de los cambios ocurridos en los ministerios, la CORDE pasó a ser un órgano del Departamento de Promoción de los Derechos Humanos de la Secretaría Estatal de los Derechos Humanos con responsabilidad de mantener las acciones de las políticas públicas de integración de la persona con deficiencia.

La pretensión era la mejoría de la Educación Especial y promoción de la ciudadanía de ese sector. En ese mismo período, se percibió la fragilidad de la gestión de control del CENESP, siendo éste transformado en Secretaría de Educación Especial-SESPE. Aunque permaneciendo con la misma capacidad del órgano anterior, se alteró apenas el eje de la Coordinación local que se desplazó de Rio de Janeiro para Brasilia. En realidad, Mazzotta (op.cit.:59) afirma que: “esa transferencia parece haber sido para romper o disminuir, aunque temporariamente, la hegemonía del grupo que detenía el poder político sobre la Educación Especial”.

Con la transición gubernamental del presidente José Sarney para Fernando Collor (1990-1992), la SESPE fue extinta, pues las políticas de Educación Especial pasaron a

ser tratadas en la Secretaría Nacional de Educación Básica-SENEB, específicamente, en el Departamento de Educación Supletoria y Especial-DESE. Además, también se modificó en 1991 la CORDE, atendiendo al decreto de n° 214 de dos del septiembre, con participación paritaria de los nuevos representantes, escogidos a través de acuerdo nacional de ONGs responsables por la defensa de los derechos de la persona con deficiencia. No obstante, con la transferencia de la CORDE para el Ministerio de la Acción Social y del área de Educación Especial para Coordinación hubo la disminución de poder político de esas acciones.

Con la moción contra Fernando Collor en 1992, asumió la presidencia Itamar Franco (1992-1994), que dio un carácter específico a la Educación Especial, retomando nuevamente la creación de la Secretaría de Educación Especial bajo la nueva nomenclatura de SEESP, en 1993, restableciendo las acciones y retomando el Ministerio de la Educación, con capacidad para cuidar de las propuestas y acciones de una política de servicio educativo adecuado a las personas con deficiencia con respeto a sus intereses, necesidades y aspiraciones, culminando, así, con la elaboración de uno de los más importantes documentos oficiales, “La Política Nacional de Educación Especial- P.necesidades educativas especiales” (Mazzotta, op.cit.:115). Se destaca, según Mazzotta (op.cit.:55), la recomendación de la inclusión de contenidos y disciplina de la Educación Especial en la formación de maestros de nivel superior, a través de la Portaria n° 1793/94.

En la realidad, esos cambios ocurridos en la gestión del presidente Itamar Franco estaban unidos en parte, a su discurso de la defensa por el Estado Nacional, como también por las influencias de las presiones oriundas de los organismos internacionales como el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la UNICEF(Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el Banco Mundial en conceder préstamos para Brasil junto al criterio de la elevación de la mejora del desempeño educativo y del servicio de la escolaridad obligatoria. Según Krawczyk (2000:2-5):

En el proceso de mundialización de la economía, el conocimiento es frecuentemente presentado como principal variable en la explicación de las nuevas formas de organización

social y económica, y muchas veces como condicionante y generador de nuevas desigualdades y diferenciaciones.

Dando continuidad a la política de reestructuración de la SEE, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, a pesar de mantener una política de carácter neoliberal, subordinada a la lógica económica, el discurso de la universalidad se fue haciendo presente bajo la óptica de Educación para Todos a través de la Campaña Todo Niño en la Escuela y del compromiso de todos en la garantía de ese precepto. Gohn (2002:91-92) afirma que “la escuela para todos fue una gran reforma de la modernidad”. Se centra así, su discurso en la flexibilización de la oferta de servicios, en la descentralización, en la evaluación de resultados de aprendizaje, como forma de consolidar de hecho la defensa del Estado Mínimo con la Reforma del Aparato del Estado, principalmente en la financiación de las áreas sociales y en la transferencia de sus responsabilidades, pasando a no ser más el gran productor de bienes y servicios, sino regulador de ellos.

Según Bianchetti (1999:88) “la idea del Estado Mínimo es una consecuencia de la utilización de la lógica del mercado en todas las relaciones sociales, no reducidas solamente al aspecto económico”. De este modo, se vuelven viables las iniciativas de otras instituciones de las esferas sub-nacionales (Estados y Municipios), empresas privadas y entidades de la sociedad civil como emprendedoras de las propuestas educativas subvencionadas por el Banco Mundial en fuerte correlación del sistema educativo con la lógica del mercado. Se puede decir entonces, que de hecho:

La reforma del sistema educativo obedece en cada momento a las necesidades impuestas por las condiciones económicas y sociales más generales de la sociedad y su implementación está sujeta a la correlación de fuerzas existentes entre el poder político y el conjunto de fuerzas sociales (Popkewitz, 1997:3).

Esta estrategia hace legítima la materialización de la responsabilidad del MEC como instancia ejecutora, principalmente, con el discurso de la descentralización, quedando sólo la oferta de capacitaciones por medio de programas paliativos, la propagación del voluntariado con la Campaña Amigos en la Escuela, la Alfabetización Solidaria y las bolsas de trabajo para las personas con deficiencia. Por otro lado, se presenta como reguladora, con la elaboración de contenidos curriculares básicos propuestos a los Estados y Municipios, en la reglamentación del Beneficio de la Prestación Continuada a

la Persona con Deficiencia y al Anciano -BPC, con renta básica en el valor de un sueldo mínimo con base en la aprobación del Decreto n° 1744/95.

No se puede dejar de reconocer que algunas estrategias del MEC fueron fundamentales en ese período, para el redimensionamiento de la política de Educación Especial, como la propagación de la serie sobre Educación Especial en el programa de formación de profesores denominada “Salto para el Futuro”, propagada en 1995, por la Televisión Educativa-TVE, el programa de distribución de materiales didácticos para personas con deficiencia visual, la elaboración del programa de capacitación de maestros de la enseñanza pública para alumnos con deficiencia y el lanzamiento en 1996, del Centro de Apoyo Pedagógico para Atendimiento a las Personas con Deficiencia Visual- CAP. Además del servicio pedagógico al alumno con deficiencia visual, el CAP, según Bruno e Mota (2001:110), propone:

La implantación de núcleos de producción de braille informatizado, distribución gratuita de libros para alumnos de la escuela pública, acceso a recursos tecnológicos y de informática, facilitadores del aprendizaje y comunicación, implantación de bibliotecas braille, audioteca, filmoteca y mapoteca adaptada, oferta de cursos técnicos en talleres o programas y cursos complementarios de orientación y movilidad, actividades de la vida diaria, escritura cursiva y estimulación visual, promoción de cursos de actualización, perfeccionamiento o capacitación para maestros en servicio, desarrollo de trabajos de investigación y nuevas metodologías de enseñanza en colaboración con universidades y otras instituciones y oferta de cursos en braille para padres y voluntarios de la comunidad.

Otras acciones volcadas para la sociedad apelaban para el compromiso social de todos, con la propagación de la campaña de sensibilización de la sociedad para la inclusión del alumno con deficiencia, la implantación de la Tecnología del DOS-VOX en el sistema sintetizador de voz, para soporte en la educación de las personas con deficiencia visual y también la elaboración en 1999, del documento denominado Adaptaciones Curriculares Nacionales para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales(MEC, 1999a) en el ámbito de los Parámetros Curriculares Nacionales.

Como complemento de las acciones de la CORDE fue creado basado en el Decreto n° 3.076 del 1° de junio, el CONADE:

Órgano superior de deliberación colectiva con finalidad de aprobar el plan anual de la CORDE y acompañar el desempeño de los programas y proyectos de la administración pública responsables por la Política Nacional para Integración de la Persona Portadora de Deficiencia (Jannuzzi, 2004:169).

Es importante destacar en la gestión de Fernando Henrique Cardoso, la aprobación de la Ley nº 10.098, del 19 de diciembre de 2000 que estableció los criterios básicos para la Promoción de la Accesibilidad de las Personas con deficiencia o Movilidad Reducida (MEC, 2001d), revocada por el Decreto nº 5.296/04, el Decreto nº 3.956 del 8 de octubre de 2001 que promulgó la Convención Interamericana para Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia (Edler Carvalho, 2002) y la Resolución CNB/CEB nº 02, del 11 de septiembre de 2001 que instituye la Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica (CNE, 2001). Este último focaliza que la acción de la educación especial toma en cuenta:

No sólo las dificultades de aprendizaje relacionadas a condiciones, disfunciones, limitaciones y deficiencias, sino, también aquellas no vinculadas a una causa orgánica específica, considerando que, por dificultades cognitivas, psicomotoras y de comportamiento, alumnos son frecuentemente omitidos o excluidos del apoyo escolar (CNE, 2001:19).

En realidad, muchas de esas propuestas se quedaron solamente en el plano de las intenciones, puesto que se constata en este período, la discontinuidad de acciones pedagógicas, principalmente, en los programas y proyectos de formación y servicio a las personas con deficiencia, el funcionamiento de instituciones sin la estructura tecnológica necesaria para el desarrollo educativo de estas personas y la no implantación de los CAPS³⁴ en todas las ciudades brasileñas.

Sin embargo, en las últimas décadas, precisamente, en el gobierno de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006/ 2007-2010) hubo la pretensión de hacer una revolución en la educación cuando propuso revertir el proceso de desmonte, implementado en las políticas públicas y socias del gobierno de Fernando Henrique que, en nombre del Estado mínimo y calcado en una concepción liberal de poca regulación y actuación en

³⁴ Centros de Apoyo Pedagógico

hacer efectivos los derechos sociales, no consiguió superar la histórica desarticulación de las acciones del Estado y de la sociedad, en sus funciones constitucional y pública, de protección social de los derechos ya asegurados.

Con esa perspectiva, comienza a ganar visibilidad el discurso de la propuesta educacional inclusiva como política educacional en el contexto nacional, a partir de la concretización de programas fundamentados en las políticas afirmativas de atendimento a las diversidades, principalmente, relacionadas a las cuestiones indígenas, afro descendientes y a las personas con deficiencia, como Ley n. 10.639/03, que torna obligatoria la enseñanza de la Historia y de la Cultura afro brasileña y africana en todas las escuelas del país, la Ley nº 11.645/08, que incluye también la cuestión indígena en los currículos escolares y la creación en 2004 de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad-SECAD, resultante de la fusión de la SEEA a la SECRIE, con objetivo de articular, entre otras cuestiones, el foco de abordar la diversidad en las políticas educacionales, conforme reseña una de las publicaciones del MEC:

Articular las capacidades y experiencias desarrolladas, tanto por los sistemas formales de enseñanza como por las prácticas de organizaciones sociales, en instrumentos de promoción de la ciudadanía, de la valorización de la diversidad y de apoyo a las poblaciones que viven en situaciones de vulnerabilidad social (MEC, 2004b:1).

En ese aspecto y bajo el eslogan “Educación para Todos” y “Todos Juntos para Democratizar la Educación” fue elaborado por el MEC el programa destinado a formación continuada de los gestores y educadores a nivel nacional, regional y local, denominado, Educación Inclusiva: Derecho a la Diversidad, el Plan de Desarrollo de la Educación- PDE, creado en 2007 con la finalidad de congrega todos los demás programas de gobierno. Según Libâneo (2008:171) las ideas fundamentales de esa política son:

La redefinición de la política de financiamiento de la Educación Básica-Fundeb; la Democratización de la Gestión Escolar, la Formación y Valorización de los Trabajadores de la Educación- profesores y funcionarios de la escuela; la inclusión educacional-FUNDEB- Ampliación de la enseñanza fundamental para nueve años y la política y la política del Libro Didáctico; El Plan de

Desarrollo de la Educación (PDE) incluye: el Programa Brasil Alfabetizado, el Plan de Metas Compromiso todos por la Educación y la creación de Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFETs).

Esas propuestas culminaron con la organización de la Política Nacional de Educación Especial con la Perspectiva de la Educación Inclusiva, en 2008, que buscó integrar la educación especial a la propuesta pedagógica de la escuela regular, el acceso, la participación y aprendizaje de los alumnos y aun preconiza que las personas con deficiencia se modifican continuamente, transformando el ambiente en que está inserido, conforme señaló Aranha (2004:5-7):

En 2003, Brasil comienza a construir un nuevo tiempo para transformar esa realidad. El Ministerio de Educación, por medio de la Secretaría de Educación Especial, asume el compromiso de apoyar los Estados y Municipios en su tarea de hacer que las escuelas brasileñas se tornen inclusivas, democráticas y de calidad.

Este compromiso se concretiza con la implementación del Programa Educación Inclusiva: derecho a la diversidad. Tenemos por objetivo compartir nuevos conceptos, informaciones y metodologías- en el ámbito de la gestión y también de la relación pedagógica en todos los Estados brasileños.

Este programa trae subsidios sobre la planificación de la gestión educacional, explicitado a través de la definición del papel del municipio, de la escuela y de la familia, desarrollados a partir de una fundamentación filosófica que afirma una concepción de la educación especial, teniendo como presupuesto los derechos humanos. También, contribuyó para repensar cual es la función social de la escuela, lo que se espera de esta, cual es la participación de la comunidad escolar, qué resultados ellas han demostrado, cuál es el perfil de la escuela, del gestor, de los padres y alumnos, y qué se pretende obtener de los profesores.

No se puede dejar de señalar la contribución del gobierno Lula con la aprobación del decreto nº 5.626/05, que reglamenta el Lenguaje Brasileño de Señales (LIBRAS), la

disponibilidad de materiales pedagógicos y equipamientos a las escuelas y el incentivo al fomento a la investigación dirigida hacia la educación inclusiva.

Sin embargo, algunas de esas propuestas no se tradujeron en propuestas educativas para la escuela, para la enseñanza y el aprendizaje porque están centradas solamente en combatir más las causas externas que las internas y la ampliación cuantitativa del alcance de las metas, que la calidad de las acciones, como bien lo acentúa Libâneo (2008: 175):

La evaluación externa se transformó en motor de las reformas educacionales. Las metas son cuantificadas, mucho más en función de la disminución de los costes de la enseñanza de que de una sólida preparación escolar de los alumnos. Se fuerza la mejoría de los índices educacionales sin ampliación de fondos para lo que es realmente prioritario. Las escuelas deben mostrar productividad con base en resultados posibles de ser falseados. Alumnos son aprobados sin criterios claros de niveles de escolarización. Los números aparecen positivamente en las estadísticas, pero, los aprobados no saben leer ni escribir. Estamos, efectivamente, frente a una pedagogía de resultados: se trazan metas, y las escuelas que se las arreglen para alcanzarlas. ¿Pero con qué medios? ¿Dónde están las instalaciones físicas? ¿El material didáctico? ¿La atención a la salud de los niños? ¿Los salarios y las condiciones de trabajo de los profesores? ¿Dónde están los profesores que dominan los contenidos, que saben pensar, razonar, argumentar y tener una visión crítica de las cosas? No contamos, para eso, con un sistema nacional de educación, en la forma de un sistema único de educación pública, con metas pedagógicas consecuentes. Lo que tenemos son metas económicas, burocráticas.

Libâneo (op. cit.:173) además reseña que:

[...]los ciclos, la flexibilización de la evaluación, la integración de alumnos especiales en clases regulares y la escuela de tiempo integral son muestras de un falso pionerismo, son medidas aparentemente progresistas, pero, no van a fondo en la solución de los problemas de la escuela brasileña. Los educadores fueron colocados en una trampa, la propuesta, aparentemente, es altamente

humanista, de respeto a las diferencias, a los ritmos individuales de aprendizaje, etc., pero, no alcanza lo que más se espera de la escuela: el desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas a través del dominio de los contenidos escolares, propiciando a los alumnos medios para la participación competente y creativa en la vida social, profesional y cultural.

En realidad, posibilitar la inclusión sin preocuparse en alterar las condiciones de las escuelas brasileñas, principalmente, en los aspectos estructurales, organizacionales, pedagógicos y sin pensar en la formación y valorización de los profesores y de los gestores, es anhelar que la calidad sea alcanzada a pasos lentos, y por tanto, acelerar ese proceso se configura como un desafío que aún necesita ser alcanzado.

2.4.2.Marco legislativo: un abordaje de los mecanismos legales y sus reflejos en la consolidación del derecho a la educación.

La discusión al respecto de la estructura jurídica que legisla sobre la Educación Especial brasileña y del derecho de las personas con deficiencias a la educación merecen un análisis en cuanto a los aspectos jurídico-legales presentes en los documentos originados desde la década del 60, como las Constituciones, Leyes de Directrices y Bases de Educación Nacional-LDBENs, FUNDEB, FUNDEF, Estatuto, Planes, Porterías, Resoluciones, Directrices y Decretos. Reconocemos que esos documentos por sí propios no garantizan su efectividad y, por esa razón, merecen un enfoque con foco en la práctica, inclinándose para la cuestión de los derechos que fueron realmente instituidos y proclamados con la propia realidad objetiva.

2.4.2.1. Mecanismos legislativos: desarrollo del derecho a la educación.

Para iniciar la reflexión enfocada en los aparatos legales es de fundamental importancia centralizar los discursos en torno a dos ejes: aquéllos que incorporan el espíritu de la asistencia educativa con un carácter preventivo/correctivo/integracionista y los demás de carácter pedagógico, comprometidos con la promoción del desarrollo de todos los alumnos en el proceso educativo.

En el primer enfoque, aunque las Constituciones anteriores, de 1937 y 1946 (Edler Carvalho, 2002) hayan enfatizado la preocupación con la diferencia, no se hace referencia a las mismas por el hecho de que éstas han utilizado la terminología

“necesitados” con carácter estrictamente socioeconómico, o sea, haciendo referencia no a las personas con deficiencia, sino, a los menos pudientes, menos favorecidos.

De la Constitución brasileña promulgada en 1967, se destaca el título IV, artículo 169§ 2º con la redacción dada por la Enmienda Constitucional publicada el 17/10/69, en el Título III, Del Orden Económico y Social, el artículo único, incluido en los artículos 165º y 166º, que disponen:

Es garantizada a los deficientes la mejoría de su condición social y económica, especialmente mediante: I – Educación Especial y gratuita; II- asistencia, rehabilitación y reinserción en la vida económica y social del País; III- prohibición de discriminación, incluso cuanto a la admisión al trabajo o al servicio público y a salarios; IV- posibilidad de acceso a edificios y espacios públicos (Mazzotta, 2005:71).

Se añade incluso, en el Título IV, De la Familia, de la Educación y de la Cultura, que instituyó en los artículos nº 168º y 169§ 2º que:

[...] la educación es derecho de todos y será dada en el hogar y en la escuela; obligatoriamente, cada sistema de enseñanza tendrá servicios de asistencia educativa que garanticen a los alumnos necesitados, condiciones de eficiencia escolar (Edler Carvalho, 2002:90).

En la base de esta política de corregir las deficiencias y de tornar a las personas con deficiencia económicamente activas, empezó a proliferar en Brasil el debate de la des-institucionalización sobre la lógica de la normalización con fin de que estas personas pudiesen adquirir condiciones y padrones de vida semejantes a las personas consideradas normales y, consecuentemente, pudiesen ser inseridas en la convivencia con la sociedad.

En realidad, el poder público no tuvo interés en mantener a esas personas institucionalizadas en la improductividad porque costaba más a las arcas públicas y reducía el margen de lucro de los capitalistas. La farsa es que en medio de la transición del capitalismo comercial y financiero, el discurso consistía en propagar la idea de la autonomía y de la productividad, lo que de cierta forma, fue escenario de intensos procesos de debate y crítica por parte de los movimientos organizados en defensa de los

derechos de las minorías y del sistema de organización político-económico y sus efectos en la construcción de una sociedad, que respetasen los derechos humanos y que no los percibiesen en la lógica del mercado con destaque en las áreas sociales y de salud, principalmente en el ámbito de la prevención.

Como proceso subsiguiente de estos anhelos es que se puede decir que en Brasil, con la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la Ley nº 4.024/61, en el Título X, que, por primera vez, la Educación de esas personas fue citada en un texto legal bajo la terminología de excepcionales (Edler Carvalho, op. cit.: 90), caracterizando la responsabilidad del poder público brasileño en cuanto a la garantía del derecho explícitamente, en los artículos 88º y 89º, destacado de grado primario, que así aduce:

Art. 88º – para integrarlos en la comunidad, su educación deberá, en lo que sea posible, encuadrarse en el sistema general de educación. Art. 89º – Toda iniciativa privada considerada eficiente por los consejos estatales de educación y relativa a la educación de excepcionales, recibirá de los poderes públicos tratamiento especial mediante bolsas de estudios, préstamos y subvenciones (Edler Carvalho, op.cit.: 64).

Como se puede percibir, esta Ley estuvo marcada por la tentativa de integrar a los deficientes en la sociedad, un principio mantenido por largos años de rehabilitación, en el cual se contextualiza el paradigma de servicios y también de la transferencia de recursos públicos al sistema de enseñanza privada. Más tarde, en la década del 70, período caracterizado como internacionalización de la economía e inversión en la profesionalización para atender a la división del trabajo, surge la Ley nº 5692/71 en defensa de la escolarización unida a la profesionalización, retira la palabra excepcional al definir la categoría de servicio, abordándolo de la siguiente forma:

Art. 9º- La garantía de tratamiento especial a los alumnos que presentan deficiencias físicas o mentales, los que se encuentren en atraso considerable en cuanto a la edad regular de matrícula y los superdotados de acuerdo con las normas fijadas por los competentes Consejos Estatales de Educación (Edler Carvalho, op.cit.:64-65).

Las décadas de 80 y 90 fueron paradigmáticas en el encaminamiento de una nueva configuración para la Educación Especial, en el enfoque pedagógico sobre el paradigma

de soporte (desarrollo de acciones para recibir personas con deficiencia con el objeto de favorecer la construcción del proceso de inclusión), porque se desarrolló un proceso singular de reforma, en lo que se refiere a la ampliación del proceso de la democracia, especialmente demostrada en el diseño de uno de los principales marcos legales, la Carta Magna promulgada en 1988. Ésta, sin embargo está considerada como una marca en las relaciones de igualdad, de la reconquista de la ciudadanía, del derecho público subjetivo a la educación para todos y del deber del Estado con la educación pública, según describe Mantoan (2001:24-28):

La Constitución Brasileña de 1988 garantizó a todos los niños brasileños el derecho a ser diferente en las escuelas, instituyendo como uno de los principios de la enseñanza la igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela (art.206, inciso I). Al elegir como fundamento de nuestra República la ciudadanía y la dignidad de la persona humana (art.1º, incisos II y III), y como uno de sus objetivos fundamentales [...] la promoción del bien de todos, sin preconcepto de origen, raza, sexo, color, edad y cualesquiera otras formas de discriminación (art.3º, inciso IV) ella se adelantó a lo que reza la declaración de Salamanca, en 1994.

De aquí subyace que todos los niños cuando nacen, ya traen su derecho garantizado de ser escolarizados. Además, ampliando esos derechos, esa misma Carta Magna (Senado Federal, 1988:148) añade:

Igualdad (art.5º); el deber del Estado en la garantía de servicio especializado a los portadores de deficiencia, preferentemente en la red pública de enseñanza (art.208º) y el deber de la familia, de la sociedad y del Estado en asegurar al niño y al adolescente con absoluta prioridad, el derecho a la vida, a la salud, a la alimentación, a la educación, al ocio, a profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria, además de colocarlos a salvo de toda forma de negligencia, discriminación, exploración, violencia, crueldad y opresión (art.227º).

En lo que refiere a la educación de las personas con deficiencia, aunque esas prerrogativas hayan traído una nueva perspectiva, puesto que proclama los derechos a igualdad y respeto a la diversidad, normalmente, en la práctica esto no se ha concretado,

o mejor dicho, no se sustenta lo suficiente para garantizar el derecho a la educación ya respaldada.

Las palabras de Fernandes (2004:24), confirman esa negación del derecho conquistado cuando dice que: “[...] La escolarización no es toda la educación, pero es un derecho social fundamental a ser garantizado (y, hoy, aun vergonzosamente no respetado) para todo nuestro pueblo [...]”. En ese sentido, hay que concordar que falta aún hacer mucho para hacer valer los derechos de las personas con discapacidad en la escuela.

Además, provocadas por las ideas efervescentes de la Constitución brasileña destaca el surgimiento del Estatuto del Niño y del Adolescente-ECA, aprobado por la Ley nº 8.069/1990 que garantiza en sus arts. 11º y 54º:

[...]la garantía del acceso universal e igualitario a las acciones y servicios para promoción, protección y recuperación de salud y servicio especializado al niño y al adolescente portadores de discapacidad (art. 11º §1º), así como le incumbe al Poder Público el suministro gratuito a aquéllos que necesiten medicamentos, prótesis y otros recursos relativos al tratamiento, habilitación y rehabilitación- art.11º § 2º(Ministério da Justiça, 1990:12).

El ECA³⁵ hizo referencia aun en su art. 54 incisos III y V, al deber del Estado de garantizar el servicio educativo especializado a las personas con discapacidad, preferentemente, en la red pública de enseñanza, inciso III y el acceso a niveles más elevados de enseñanza, de investigación y de creación artística, según la capacidad de cada uno, inciso V (Ministerio da Justiça, op.cit.: 20- 21).

Corroborando con ese avance de garantizar la equidad e igualdad, conviene afirmar que oficialmente en la educación la Ley nº 9394/1996 (MEC, 1996), también conocida como Ley Darcy Ribeiro, presenta un capítulo aparte (XIX) que garantiza los derechos de los educandos con discapacidad previstos en la Constitución como:

Modalidad de educación escolar, ofrecida preferentemente en la red pública ordinaria de enseñanza (art.58º); servicios de apoyo especializado cuando necesario (§1º); servicio educativo en clases, escuelas o servicios especializados, siempre que en función de las condiciones específicas de los alumnos, no fuese

³⁵ Estatuto del Niño y el Adolescente

posible su integración en las clases comunes de la Enseñanza Ordinaria (§2°); oferta de Educación Especial, deber constitucional del Estado, con inicio en la edad de cero a seis años, durante la Educación Infantil (§3°); currículos, métodos, técnicas, recursos educativos y organización específicos para atender a sus necesidades por los sistemas de enseñanza (art.59°, inciso I), término específico para aquéllos que no puedan alcanzar el nivel exigido para conclusión de la enseñanza fundamental (art. 59°, inciso II) y maestros especializados para servicio especializado, bien como maestros de Enseñanza Ordinaria capacitados para la integración de los mismos en clases comunes (art. 59°, inciso III).

Estas propuestas son reafirmadas en el Decreto n° 3.298 del 20 de diciembre de 1999 (MEC, 1999b), que reglamenta la Ley n° 7853/89 (Miranda *et al.*, 2001) y dispone sobre la Política Nacional para la Integración de las personas con discapacidad. La forma de abordar específicamente el proceso enseñanza-aprendizaje está referenciado en los Parámetros Curriculares Nacionales-PCNs (MEC, 1998a), elaborados por el MEC, que trataron de ampliar la discusión sobre la cuestión del respeto a la diversidad humana y a las diferencias en el día a día escolar, principalmente, en el módulo Adaptaciones Curriculares (MEC, 1999a).

Este documento amplía el propio concepto de Educación Especial para Educación para Todos, proponiendo adaptación curricular de la escuela ordinaria al alumno con discapacidad a la vez que se establecen las estrategias para la educación de ese nivel con el objetivo de respetar las diversidades regionales, culturales, políticas, la construcción de referenciales comunes al proceso educativo brasileño, la valorización de la ciudadanía. El debate y elaboración de proyectos pedagógicos que contemplen las diferentes necesidades de cada persona humana y una actuación docente que de oportunidad a acciones educativas peculiares a los aprendizajes específicos de cada alumno y, de todos.

En este sentido Sebastián Heredero (2011) afirma que las adaptaciones curriculares constituyen una estrategia pedagógica eficaz para organizar las enseñanzas de los alumnos con discapacidad dentro de la escuela ordinaria inclusiva.

El documento del MEC citado, al hacer alusión a la necesidad de transformación de la propia escuela para atender esas directrices, requiere entonces:

[...] cambio de su visión actual. La educación eficaz supone un proyecto pedagógico que posibilite el acceso y la permanencia con éxito del alumno en el ambiente escolar [...] La forma convencional de la práctica pedagógica y del ejercicio de la acción docente es cuestionada, requiriéndose el perfeccionamiento permanente del contexto educativo (MEC, 1999a:19).

Sin embargo, las escuelas brasileñas, principalmente, las del noreste brasileño, específicamente las de las zonas rurales, permanecen hoy con las barreras físicas, instrumentales y de actitudes por falta de inversiones financieras por parte del órgano central (MEC) en la reforma de las escuelas públicas y en la oferta de equipos y programas sólidos de formación continua para los docentes, muchas veces, restringidos a meros entrenamientos de paquetes elaborados con corta duración.

En la estela de estos documentos citados, la política educativa del País debía organizarse. Sin embargo, en un contexto de desigualdades sociales como la de Brasil, en la que los problemas son siempre a favor del mantenimiento de los intereses económicos de la elite dominante mediante políticas educativas neoliberales de valorización del capital en detrimento de la corrupción del hombre, de las propuestas educativas y de la debilitación de las escuelas públicas con la reducción de inversiones en el mantenimiento de las mismas dentro de las esferas gubernamentales, principalmente en el Congreso, el cual solamente decide para que esos instrumentos no tengan gran representación en la sociedad y, principalmente, en la creación de una educación efectivamente inclusiva y de calidad.

En ese sentido, Jannuzzi (2004:199) cree que es necesario modificar entonces, la organización social para que esos derechos sean contemplados y extendidos a todos. Así, describe la autora:

En fin, estamos en un momento civilizado importante,[...] en que la falta de respeto a los derechos humanos inspira las más crueles agresiones; por otro lado, hay grandes avances con relación al conocimiento capaces de disminuir el sufrimiento. Será necesario recapacitar en conjunto todos esos caminos promisorios, que apuntan nuevos rumbos educativos; continua, sin embargo, el gran desafío de modificar la organización social

para que sea posible el logro de beneficios para todos los brasileños (idem, ibídem).

De esa forma, basta apenas agregarlos a una nueva conciencia política para todos, de que es posible una educación más justa y equitativa, para alcanzar más rápido el desarrollo del país y el crecimiento colectivo. En caso contrario, apenas se permitirá que un día, los hombres, en el ansia de ser y tener más, se devoren entre sí, porque no toleran la diferencia.

Sin embargo, en relación a la cuestión del financiamiento de la educación, no podría dejar de acentuar la aprobación del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental-FUNDEF, que tenía por objeto garantizar los recursos mínimos para los alumnos de la enseñanza fundamental de las redes estatales y municipales, siendo definidos la garantía de aplicabilidad de un porcentaje de 60% al pago de profesores en ejercicio efectivo, con objeto de valorizar el magisterio y aun la pretendida calidad de la enseñanza.

En el asunto de la pretensa calidad de la enseñanza, Melchior (1997:12) llegó a afirmar que:

En principio existe la idea de que la elevación del costo per cápita también eleva la calidad de la enseñanza. En otras palabras cuanto más se gasta en educación, más calidad de enseñanza se obtiene. En realidad, en el caso brasileño, esto precisa ser visto con cautela, teniendo en cuenta datos anteriores y reales. Teniendo presente lo que aconteció con la reforma tributaria de 1998, que beneficio Estados y Municipios. En principio, con más recursos financieros los servicios públicos deberían mejorar la calidad. Sin embargo, eso no se verificó, Estados y Municipios hincharon sus máquinas burocráticas, con allegados políticos.

También, se reseña que ese fondo fue considerado excluyente, ya que no designaba inversiones para la Educación Infantil, Jóvenes y Adultos y la Enseñanza Media, así como la distribución de los recursos complementares a los Estados más ricos, como señala Monlevade (2004):

Infelizmente, si este criterio produjo más justicia entre los alumnos de la enseñanza fundamental, discriminó violentamente los niños menores de seis años y los jóvenes y adultos del llamado “supletivo presencial” (suplementario presencial). Están ahí los censos de 1998 e 1999 mostrando por primera vez en la historia del Brasil una disminución de matriculas en la pre-escuela, hoy descartada por la mayoría de las redes Estatales y no asumidas por las redes municipales en la proporción que debería. Los alumnos de más de quince años o están siendo “transformados” burocráticamente para clases de aceleración de la enseñanza fundamental regular, en un atentado a la ética y a la pedagogía, o pasaron a ser objeto de caridad y solidaridad, cuando merecen concluir en escuelas públicas y gratuitas adecuadas por lo menos la enseñanza fundamental, como lo garantizan los artículos 5 y 37 de la LDB.

En oposición a esa realidad, surge el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación-FUNDEB, contemplando todos los niveles de enseñanza previstos en la Educación Básica, Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Media, además de vislumbrar la ampliación de las inversiones con alumnos con deficiencias, cuando estableció factor de ponderación diferenciados en relación a per cápita, siendo R\$ 1,20 y los demás alumnos R\$ 0,80 a 1,15.

2.4.2.2. Perspectiva de análisis: Deseo y realidad.

Los análisis llevados a efecto en este capítulo están referenciados en los marcos legales explicitados en el capítulo anterior, evidenciando que las políticas formuladas por el Estado brasileño para la Educación Especial derivan de una visión integracionista y sustitutiva. Para justificarlas, fueron utilizadas las expresiones “excepcionales” y “necesitados” como vestigio del modelo clínico, así como términos “asistencia educativa”, “encuadramiento” y “tratamiento especial”. Esas expresiones han servido para colocar la Educación Especial al margen del sistema ordinario, realizando paralelamente clases especiales o escuelas especializadas y, sobreentendiendo, que el problema está en la persona, por tanto, ésta debe ser tratada para que pueda ser integrada a las escuelas ordinarias o por la comunidad.

Edler Carvalho (2002:91), apunta otras ideas pertinentes y referentes a las ambigüedades presentes en las legislaciones aprobadas en la década de los 60 cuando afirma que hay “las mismas dudas en lo que se refiere a la identidad de esos alumnos y a la asistencia educativa. La misma preocupación, sin embargo, existe por la eficiencia de la escuela, y por la calidad de la educación ofrecida”. Y más adelante aclara:

De lo expuesto, se desprende que se trataba de asistencia médica y social, cuya responsabilidad estaba con los sistemas educativos de educación. Aunque la expresión asistencia educativa, como hoy es interpretada nos lleve a pensar en apoyo pedagógico específico, ésta tenía otra connotación, en la época. El servicio a ese tipo de necesidades, en el caso de los portadores de deficiencia está a cargo de los Ministerios de la Seguridad y Asistencia Social y el de la Salud (idem, ibídem).

Otra cuestión que merece ser analizada se refiere a la Ley nº 5692/71, que según Edler Carvalho (2002:91) excluyó a las personas con deficiencia visual y auditiva del texto y, al mismo tiempo, añadió a los alumnos con retraso escolar como si fuese público-objetivo de la Educación Especial. En realidad, esto apenas trajo confusión a las clases especiales, ya que muchos maestros equivocadamente entendieron que los alumnos que no lograban éxito en la escuela, principalmente, en la alfabetización, debían ser incluidos en las aulas especiales. Así, después de sucesivas repeticiones de curso, los alumnos acaban asimilando el estigma de que no son capaces y, de esa forma, los maestros esconden sus deficiencias, principalmente, en la enseñanza de la lectura y de la escritura. Con relación a ese asunto, afirma Edler Carvalho (op.cit.:67): “se constata, en consecuencia, que hay indebido encaminamiento para las clases especiales de alumnos desfasados en la relación edad/curso porque presentan dificultades de aprendizaje, sin ser, necesariamente, deficientes”.

Otro aspecto que necesita reflexión es el que concierne al hecho de que la organización curricular debía desarrollarse en la escuela ordinaria con el servicio especializado y, por tanto, más como un refuerzo escolar o con simplificación de los contenidos. Esta forma de entender la educación está siendo modificada desde la década del 80 al 90 con la nueva concepción de universalidad del derecho de acceso y permanencia de todos en la Educación brasileña garantizados por el Estado como determina la Constitución de

1988: en la idea de la equidad. Esa expresión conduce a la comprensión de la equidad como servicio a las diferencias para asegurar la igualdad.

En el ánimo de esa política, el ECA³⁶ crea mecanismos que determinan el principio de la ciudadanía mediante el respeto a la condición del niño y del adolescente como un ser en desarrollo, debiendo recibir protección integral y la participación de la población y de las entidades en defensa de esos derechos en la formulación de las políticas de asistencia a los mismos. Complementando esta idea, conviene reiterar que el servicio educativo especializado destinado a las personas con necesidades educativas especiales previsto en el Estatuto, no debe ser confundido con el refuerzo escolar, sino como un instrumento facilitador del crecimiento de cada uno, en la medida que les ofrece el aprendizaje de conocimientos, procedimientos, utilización de recursos informatizados, algo que difiere de los currículos de las escuelas ordinarias, lo que se corresponde con el procedimiento de adaptaciones curriculares en el sentido defendido por Galve y Sebastián Heredero (2011) y citado en la legislación brasileña (MEC, 1999a). La LDB reitera este derecho cuando destina un capítulo específico para tratar de la Educación Especial, según resalta Edler Carvalho (op. cit.:103):

La primera constatación es la de que, sin duda, la Educación Especial está más explícita en la letra de esa ley. Las salvedades que se hagan, por más vehementes que sean, no deben ser confundidas con desconocimiento o desvalorización de lo mucho que se avanzó (idem:93). La ley reafirma, con más detalle, el referido derecho a la educación pública y gratuita de personas con necesidades especiales.

Es en este sentido, que algunos aspectos suscitan una reflexión y aclaraciones, principalmente, en lo referente a la cuestión de la Educación Especial “es una modalidad escolar, ya que no se puede comparar el flujo de la Educación Especial como una educación esencialmente diferenciada de educación ordinaria”(idem, ibídem). En realidad, este término trae en trasfondo, equívocos de las legislaciones anteriores, puesto que la Educación Especial, como argumenta la autora anteriormente citada, era entendida como si fuera otra educación.

³⁶ Estatuto del niño y Adolescente

Por otro lado, Edler Carvalho (op.cit.:104) señala en sus argumentaciones que no se puede mantener dicha educación como “subsistema o otro sistema de enseñanza” e incluso, ésta no debe ser entendida como depósito del fracaso escolar, sino como un conjunto de recursos y servicios educativos que se podrán colocar a disposición del proceso enseñanza-aprendizaje para garantizar con éxito la educación de las personas con discapacidad. Se reconoce incluso que la Educación Especial no debe ser entendida como sustitutiva, sino como complemento a la enseñanza.

Con relación al término, preferentemente, Edler Carvalho (op.cit.:104) argumenta que “el término no deja claro la obligatoriedad y ni para qué educando se destina. Ciertamente, se entiende que son todos los alumnos que pueden presentar una necesidad, puesto que el principio de la inclusión es la educación para todos”.

Por otro lado, no se puede ver a los alumnos con discapacidad como especiales, ya que muchas veces, son los educadores los que no están listos para dar respuestas positivas a todos ellos.

En lo referente al párrafo 2º del art. 58 de la LDB nº 9.394/96 (MEC, 1996), llama la atención porque hace perder el carácter de obligatoriedad de ese servicio en la enseñanza ordinaria debido a la falta de estructura constante en la mayoría de las escuelas brasileñas. Al mismo tiempo, deja implícita la existencia de un sistema paralelo destinado, exclusivamente, a aquellos que no tienen capacidad académica de las escuelas ordinarias en razón de sus discapacidades. La ley no representa un avance cuando se perciben apenas cambios en el texto y no un verdadero cambio de espíritu. Complementando esa idea Ferreira (1994:40), va a buscar los argumentos de Jannuzzi, para afirmar que:

“la legislación es un horizonte a ser alcanzado, porque en nuestro contexto el aspecto legal ha sido, a través de los tiempos, considerado siempre una hipótesis de trabajo y no cumple, como en dichos países desarrollados, la legislación de conquistas ya vividas”.

Acentuar además la importancia de las directrices curriculares presentadas en los Parámetros Curriculares Nacionales, al preconizar las adaptaciones en el ámbito de la

sala de clases por profesores, en las instancias administrativas y en las políticas públicas.

Sin embargo, en el campo del financiamiento educacional, el FUNDEB representó un marco en la definición del per cápita por alumno, siendo establecido un porcentaje mayor para los alumnos con discapacidad.

Por otro lado, conviene recordar que los documentos legales mencionados representan la extensión de los derechos previstos en la Constitución de 1988, en lo que atañe a la educación de las personas con discapacidad, como posibilidad de inversiones en el potencial de esas personas. Partiendo del presupuesto de que siendo real, esta percepción sólo tendrá valor como condición de respeto a las diferencias, si es vista como una oportunidad para todos. Y, esta oportunidad de igualdad, aparece en la posibilidad de garantizar los derechos ya conquistados como: el principio de accesibilidad, servicio especializado, formación continuada de los profesionales que actúan en la Educación Especial, equipo de apoyo pedagógico, divulgación de libros en braille y libras, suministros de recursos y equipos necesarios al desarrollo de la enseñanza y a los educandos con discapacidad física, auditiva, mental, visual y múltiple, así como, la implantación de centros especializados, entre otros. Sin embargo, la realidad brasileña prueba que este deseo está un poco distante por la existencia de barreras arquitectónicas, metodológicas, comunicacionales, instrumentales y de actitudes.

Por tanto, reconociendo debilidades y uniendo el deseo de la equidad a la educación se puede decir que el problema no está en saber quién realmente es culpable por esta situación: si son las controversias de la ley, de la ineficacia de las acciones educativas en el contexto escolar o, de las políticas educativas. Para tranquilidad y sosiego a la mente se busca a Carmo (2001:43 - 48) para afirmar que “[...] la ley no resuelve y ni tiene la capacidad de alterar las relaciones sociales, pero ayuda sobremanera, en los debates jurídicos y en la lucha por la democracia y estado de derecho”. E incluso se podría decir que basta la acción de todos haciendo en la práctica valer estos derechos ya proclamados para que podamos tener una educación verdaderamente inclusiva.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO III. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo de este trabajo desde el inicio es **la caracterización de la situación actual de la inclusión de las personas con deficiencias en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão**. Este proyecto es fruto de una iniciativa de registro de los acontecimientos en la perspectiva de recuperar la historia del acceso de las personas con deficiencia a la escuela y el análisis de la situación actual de la inclusión de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas maranhenses, en lo que respecta a sus culturas, políticas de organización de la atención educativa propuesta por los órganos centrales (Secretarías de Educación) y las institucionalizadas por las escuelas públicas, prácticas instituidas y formación docente.

Junto a este interés, se pretendió también analizar los dilemas surgidos, considerando el marco legislativo de las políticas educativas maranhenses y el contexto socio histórico y cultural en que ese acceso se fue consolidando como parte integrante de la política de la Educación Especial adoptada en el Estado de Maranhão, así como analizar la situación actual del proceso de inclusión en el contexto de la educación ordinaria a partir de la perspectiva del profesorado, coordinadores y directores sobre el desarrollo de este proceso en el contexto de las prácticas educativas desarrolladas en las instituciones escolares públicas maranhenses.

En ese sentido, el estudio y análisis de los datos implica no una descripción estática de las informaciones, sino como advierten Nosella y Buffa (1996:115):

[...] las fuentes y las lecturas no son suficientes para escribir una historia. Sin cuestiones e hipótesis definidas, sin una determinada orientación teórica, los datos empíricos se amontonan confusamente y no revelan su significado profundo.

Con esa motivación, que compartimos, dada por los autores citados es que se pretendió buscar otros referentes de análisis como son las percepciones del propio profesorado. En base a ello planteamos los siguientes objetivos específicos:

- 1. Analizar y explicar los fundamentos político- pedagógicos de la propuesta de inclusión en el estado de Maranhão y analizar históricamente las primeras experiencias de acceso a las personas con deficiencia a la escuela.**
- 2. Describir cómo se hizo efectivo el proceso de generalización del acceso de las personas con deficiencia en los sistemas de enseñanza pertenecientes al Estado de Maranhão, dentro del período ahora analizado.**
- 3. Analizar los paradigmas que guiaron el sentido de las prácticas pedagógicas y el proceso de inclusión en las escuelas maranhenses e identificar la propuesta educativa vehiculada por el órgano central (Secretaría de Educación) y las consolidadas en las instituciones educativas.**

Obviamente, todas estas cuestiones serán analizadas tomando como referencia el objeto central y principal del presente estudio que es la caracterización de la situación actual de la inclusión de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão.

3.2. Preguntas de la investigación.

Surge el interés de explicitar que cuanto mayor sea el distanciamiento entre las políticas oficiales y las prácticas escolares instituidas, mayor será su grado de incoherencia verificada en los programas, proyectos, propuestas curriculares y los discursos y prácticas educativas.

En ese sentido, un aspecto importante relacionado con esta investigación es mostrar como el avance de la propuesta de inclusión de las personas con deficiencia en la escuela no está restringido al espacio en que ellas se encuentran, sino también a las políticas de formación continua en los contextos escolares; a los apoyos y seguimientos del órgano de la administración central de la Secretaría Estatal de Educación en las acciones educativas de las instituciones educativas; a la generalización de las propuestas curriculares en el seno de los equipos docentes, entre otros.

Con base en esa afirmación, es pertinente confirmar que si la utilización de los servicios y la atención educativa solamente contemplaran las necesidades educativas de los alumnos con deficiencia y de los profesores en los contextos escolares maranhenses dada la descentralización de las mismas por parte de la administración central y si las percepciones de algunos profesores, coordinadores y gestores maranhenses sobre la

inclusión no está más sujeta actualmente a la no aceptación de los alumnos con deficiencia en la escuela, sino, al recelo de no corresponder a sus necesidades y no obtener aprendizaje de estos, por la falta de conocimiento didáctico pedagógico para lidiar con la diversidad.

De ahí que tratemos de buscar los aspectos fundamentales para un esbozo sobre la situación actual de la inclusión de las personas con deficiencia en las escuelas públicas del Estado de Maranhão, generó varias interrogantes que servirán de baliza para este estudio:

- ¿Cómo se caracteriza la situación actual de la inclusión en las escuelas públicas del Estado de Maranhão?
- ¿Cuál es la contribución de la administración central de la Secretaría de Educación, de la SEMED y de las instituciones educativas en ese proceso educativa de inclusión?
- ¿Qué paradigmas direccionan las prácticas educativas de las escuelas maranhenses en la implementación de la inclusión en el cotidiano escolar?
- ¿Qué servicios y forma de atención educativas fueron creados para implementar la propuesta de inclusión educativa de las personas con deficiencia en los contextos escolares maranhenses?
- ¿Qué modificaciones fueron implementadas en las políticas educativas emanadas por la administración central para garantizar la efectividad de la inclusión en los contextos escolares?
- ¿Cómo la inclusión viene siendo interpretada por los actores sociales; profesores, coordinadores y directores en relación a la concepción, percepción, valorización y práctica profesional?

CAPÍTULO IV. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

4.1. Fundamentos teórico-metodológicos

Antes de hacer un abordaje sobre la metodología adoptada, es pertinente hacer una breve incursión sobre los modelos paradigmáticos que direccionaron diversos estudios dentro de las ciencias sociales; fundamentados, precisamente, en el carácter del diseño metodológico adoptado: el método cualitativo.

Ese modelo hace con que el investigador, por un lado, crea poder explicar, en una visión racionalista, su objeto de estudio; solo exteriormente, sin dialogar con él, sin interactuar con él, por otro lado, del punto de vista relativista, fundamentado en la epistemología subjetivista, por entender que hay múltiples realidades que existen bajo forma de construcciones mentales y socialmente localizadas por la comprensión, significado y acción. Pensamientos estos que iluminaron por varias décadas, la definición de los pasos que los investigadores recorrían en sus estudios y que acabaron reflejándose siempre en las prácticas escolares, en las pedagogías dominante y en la educación.

Uno de estos abordajes es la investigación que recurre al diseño metodológico cuantitativo, también conocido como tradicional, positivista, racionalista, empírico-analítico y empirista, por el hecho del mismo defender la objetividad, la racionalidad, el determinismo, la impersonalidad, la búsqueda de la generalización, el distanciamiento entre lo subjetivo y el mundo exterior, fundamentado en la lógica hipotético-deductiva. El otro, de cuño cualitativo, también designado en la literatura por hermenéutico, interpretativo, naturalista, y escogido por su carácter más flexible y centrado en una lógica inductiva, como bien lo señalan Latorre *et al* y Martens *apud* Coutinho (2004: 439 - 440):

Este abordaje pretende substituir las nociones de explicación, previsión y control del paradigma cuantitativo por las de comprensión, significado y acción, en que se procura penetrar en el mundo personal de los sujetos, saber cómo interpretan las diversas situaciones y qué significado tiene para ellos, intentando comprender el mundo complejo de lo vivido desde el punto de vista de quien vive.

Reside aquí la diferencia de abordaje cualitativo frente a la investigación cuantitativa, pues los resultados pueden ser interpretados con base a un análisis de datos brutos, recogidos a través de instrumentos estandarizados. Tomando como referencia los estudios de Ludke y André (1986:11-13 y 2008:28-29), se señalan algunas características del tipo metodológico cualitativo que merecen ser observadas:

1) Tiene el ambiente natural como fuente directa de datos y el investigador es el instrumento principal en la colecta y en el análisis de los datos, ya que los referidos datos son mediados por el investigador; 2) El contacto directo y prolongado del investigador con el ambiente o situación investigada es de fundamental importancia y la atención para la descripción y la inducción, pues el investigador utiliza una gran cantidad de informaciones descritas. 3) el énfasis mayor debe ser dado en el proceso y no en los resultados finales. 4) la importancia está en el significado, o sea, el investigador debe aprender y retratar al máximo la idea de los participantes. 5) los datos recogidos son predominantemente descriptivos y el trabajo de campo tiene gran relevancia. 6) el período de tiempo del investigador con la situación efectuada es variable. 7) posibilita la formulación de hipótesis, conceptos, abstracciones, teorías y no el ensayo, y el análisis de datos tiende a seguir un proceso inductivo.

De ahí que nuestro planteamiento sea cualitativo con interpretación de los datos recogidos a través de diferentes procedimientos, y en alguna ocasión nos sirvamos de técnicas cuantitativas de recogida de datos para una mejor aproximación al objeto de la investigación.

Otra contribución sobre esas metodologías fue citada por Santos (1987), cuando afirmó que “la ciencia se encuentra en un movimiento de transición de una racionalidad ordenada, previsible, cuantificable y probable, para otro que encuadra la casualidad, lo imprevisible, lo interpenetrable, lo interpretable”.

Sin embargo, fue a partir de los años ochenta que comienzan a emerger nuevos enfoques que ya no colocan el tema en las diferencias y en las ventajas del uso de un único modelo, pero, reconocen que aunque diametralmente diferentes a nivel epistemológico, esos paradigmas pueden ser complementarios, surgiendo así, el interés a nivel de los procedimientos que caracterizan los estudios mixtos, definidos como aquellos que combinan técnica de investigación cualitativa y cuantitativa.

[...]la necesidad de los investigadores conocer paradigmas de investigación distintos de modo que puedan tomar decisiones fundamentadas a lo largo del desarrollo de sus proyectos de investigación educativa; buscar los fundamentos teóricos de la investigación es hacer un viaje al pensamiento científico, a las diferentes concepciones acerca de la naturaleza del conocimiento, cuestión que ni siempre *ecuacionamos*, porque no nos habituamos a cuestionar los “porqués” de las opciones metodológicas que tomamos[...] (Coutinho, 2004:438).

En verdad, lo que distingue la elección del paradigma son los objetivos y las finalidades que motivan la realización del estudio. Y una vez más, se recurre a los estudios de Coutinho (2004:438) cuando transportó el pensamiento de Hussén para afirmar que: “el paradigma adoptado por el investigador determina el modo como el problema de investigación es formulado y la forma cómo es abordado desde el punto de vista metodológico”.

En ese sentido, para satisfacer los requisitos del estudio de un tema que es complejo, como la cuestión de la inclusión social de las personas con discapacidad en el contexto de las escuelas públicas maranhenses, se reconoce que no es posible abordarlo a partir de una sola perspectiva metodológica y que, por lo tanto, exige un diseño metodológico que consiga hacer la aproximación de una realidad multifacética, con el fin de percibirla mejor, como nos recuerda Santos (2007: 241):

[...]el dilema consiste en que la validación de una sola forma de conocimiento provoca la ceguera epistemológica y valorativa, destruyendo las relaciones entre los objetos, y, en esa trayectoria, eliminando las demás formas de conocimientos. El reverso de la fuerza de la visión única es la capacidad para reconocer visiones alternativas [...].

Pero en nuestro caso, y dada la muestra el uso de la metodología cuantitativa no ha lugar, por ese motivo, se optó en este trabajo por el abordaje cualitativo, teniendo en cuenta que permite recoger informaciones variadas y de múltiples fuentes, para lo que usaremos técnicas cuantitativas además. Conviene reseñar también que la ventaja de utilizar este diseño es que permite usar a fondo todos los recursos disponibles y sobre todo una riqueza para el análisis de los datos.

Por otro lado, el abordaje de la temática inclusión de las personas con deficiencia en los contextos escolares maranhenses, implica exceder la visión limitada de las informaciones, implica conocer las relaciones que se dan en la sociedad y las determinaciones de la escuela en el contexto de esa sociedad, qué atributos pudieran y pueden interferir y potenciar la inclusión en las escuelas maranhenses, además de buscar conocer las formas de organización de las escuelas que tienen una cultura escolar inclusiva tanto en términos educativos cuanto pedagógicos, organizativos y políticos. De esta manera, se optó por el carácter descriptivo-interpretativo de la investigación.

En busca de la justificación metodológica, diferentes autores plantean la idoneidad de este tipo de estudios: Morais y Neves (2007), Minayo (2001), Ludke y André (2008), Coutinho (2004) y otros cuyas contribuciones fueron de suma importancia para la comprensión de la metodología utilizada, incluyendo orientaciones sobre: locus de la investigación, selección y comprensión del papel de los participantes e instrumentos para la recogida de los datos y su análisis. De acuerdo con Minayo (2001), la metodología involucra la elección del espacio de investigación, el establecimiento de criterios de muestreo, la construcción de estrategias para la entrada en campo, la definición de instrumentos y procedimientos para el análisis de los datos.

La utilización de esta metodología en este trabajo, queda corroborada a partir del pensamiento defendido por Morais y Neves (2007:98), cuando afirman que: “se piensa que si la investigación en el área de la educación se destina a contribuir con el avance del conocimiento, ella tendrá que ser basada en una fuerte conceptualización”.

Además de esto, se destaca que estas formas de información “pueden ser usadas secuencialmente o simultáneamente, en función de la naturaleza de las cuestiones de investigación que se pretenden plantear y los datos que se pretenden obtener (Morais y Neves, op.cit.:77 - 78). También nos apoyamos en el pensamiento de Shaffer y Serlin para justificar nuestro planteamiento ya que, según dicen:

Los métodos cualitativos y cuantitativos son, en cualquier caso, métodos para garantizar la representatividad de una muestra adecuada. Ambos constituyen tentativas para proyectar un conjunto finito de información para una población más amplia: una población de individuos, por ejemplo del tipo averiguación cuantitativa, o una colección de observaciones en el análisis

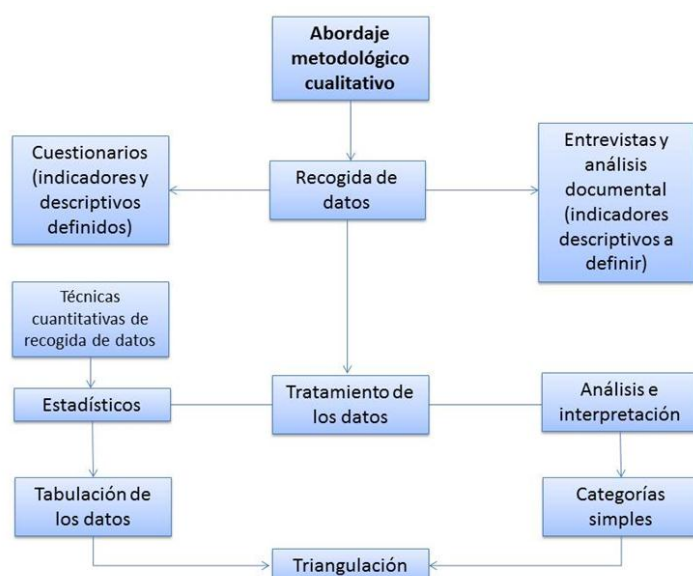
cualitativo. [...] El objetivo en cualquier análisis es adecuar la técnica a la inferencia, la afirmación a la comprobación. Las cuestiones que plantean a un investigador son siempre: ¿Qué cuestiones merecen ser planteadas en esta situación? ¿Qué datos podrán dar luz sobre estas cuestiones? ¿Qué métodos analíticos podrán garantizar afirmaciones, basadas en datos, sobre aquellas cuestiones? Responder a estas cuestiones es una tarea que envuelve necesariamente una profunda comprensión de las potencialidades y límites de una variedad de técnicas cuantitativas y cualitativas (Shaffer e Serlin apud Morais y Neves, 2007: 77).

Como complemento de este argumento, coincidimos con la concepción de Cook & Reichardt, citado por Coutinho, (2004:443) cuando advierte que:

No hay necesidad de escoger un método de investigación basado solo en el nivel paradigmático. Ni mucho menos tener que escoger entre dos paradigmas diametralmente opuestos. Por eso, no hay necesidad de una elección dicotómica a nivel metodológico y con toda razón (por lo menos en términos de lógica pura) de usarlos en conjunto para satisfacer los requisitos de una evaluación que deseamos sea lo más eficiente posible.

Basados en estos argumentos es por lo que la presente investigación fundamenta la recogida de datos de modo secuencial, y busca interpretar esos datos dialécticamente.

Ilustración3. Matriz epistemológica de la investigación



Fuente: la propia autora

Este proceso, por su naturaleza cualitativa permite una abertura para la reformulación del problema, de los objetivos y preguntas, de los propios métodos y técnicas de recogida y análisis de datos durante el proceso, pasando de unas categorías tentativas a las categorías definitivas.

Para Minayo (2001: 14):

La investigación cualitativa trabaja con un universo e significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, lo que corresponde a un espacio más profundo de las relaciones, de los procesos y en los fenómenos que no pueden ser reducidos a operación de variables.

Complementando la idea de los autores ya citados, Hanguette (1987) agrega que es importante la elección del método más adecuado para cada tipo de objeto de estudio. Nosotros partimos de un planteamiento claramente cualitativo, tanto por la naturaleza del estudio como el número de sujetos a investigar en muchos casos, pero a pesar de ello no renunciamos a tomar notas más amplias sirviéndonos para ello de técnicas cuantitativas de recogida de datos.

En ese sentido, es donde radica la importancia del abordaje cualitativo en la investigación que se pretende realizar, principalmente, cuando se pretende hacer la revisión histórica en el sentido del entendimiento de que las transformaciones fueron ocurriendo con la evolución del ser humano. Además, conforme apunta Burke (1992), “todo tiene historia, y, siendo así, todo tiene un pasado que puede en principio ser reconstituido y relacionado a lo restante del pasado”.

De esta forma, se busca entrar a fondo en las estructuras jerárquicas de conocimiento sobre el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad en los contextos escolares maranhenses, vislumbrando no solamente caracterizar este proceso con base a una escala de clasificación de los indicadores y descriptores ya definidos.

También se pretende dar voz a los que participaron de esa historia, recurriendo a las estructuras horizontales de conocimiento, en el sentido de saber cómo se desarrolló ese proceso en el contexto escolar y cuáles son sus reflejos actualmente, cuál es el discurso

institucional y regulador oficializado por el Estado, expresado en los planes, proyectos, programas y propuesta curricular, y además, cuál es el discurso pedagógico de reproducción que es revelado en la práctica institucional y cómo los actores sociales implementan en sala de aula las intenciones propuestas en los documentos oficiales.

4.2. Organización de la investigación

Comprender el aspecto histórico legal del movimiento de inclusión de las personas con deficiencias en el contexto educativo, principalmente, en lo concerniente al marco institucional y jurídico brasileño que reguló la consolidación del derecho a la educación y a su repercusión en la práctica educativa maranhense, exigió que se buscara superar el simple análisis de los factores implícitos en el proceso pedagógico, las variables que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas educativas interpretadas aisladamente, desde una visión más amplia, en el plano político, de forma que se pueda describir el panorama de los procesos de inclusión de las personas con deficiencia en el contexto maranhense.

De este modo, al reflexionar sobre la organización histórica y legal, los fundamentos y bases conceptuales implícitas en los presupuestos orientadores y en las consideraciones terminológicas que llevaron a la educación de las personas con deficiencia investigadas en el capítulo dos, nos llevó a elegir el rumbo que da sentido y unidad a esta investigación, siendo, precisamente, situar el análisis sobre las influencias del proceso de inclusión de esas personas en el escenario educativa maranhense, a la luz de los cambios más significativos que se produjeron en el ámbito del discurso institucional y pedagógico, y a su vez, en la relación con la práctica cotidiana.

Y es en este contexto, que las políticas actúan, surgiendo como punto de partida, la necesidad de verificar el grado de congruencia entre las directrices que regulan la inclusión a nivel macro con los discursos y las prácticas institucionalizadas a nivel micro, tanto en lo que se refiere a la correlación de las propuestas internacionales y directrices curriculares nacionales e institucionales, los proyectos y programas educativos de la Secretaría Estatal de Educación del Estado de Maranhão, como su influencia en las prácticas escolares.

Así, en términos de este objetivo, se seleccionaron como base de análisis, las principales vertientes a verificar: el discurso oficial y la concreción de los procesos de inclusión en

el contexto actual, teniendo como eje, el aspecto legislativo y pedagógico de ámbito oficial, así como las dimensiones de ámbito escolar, principalmente, los procesos de construcción de la cultura, el desarrollo de políticas, prácticas y formación docente, correlacionadas con las percepciones sobre las representaciones sociales de los sujetos de las realidades investigadas. Verdaderamente, la posibilidad de la igualdad de acceso educativo, los esfuerzos para eliminar la discriminación y la intervención pedagógica deben ser entendidos en consonancia al sentido dado a estas dimensiones.

Así, buscando un mejor direccionamiento del proceso teórico-metodológico del presente estudio, se pretende avanzar en esta dirección, trayendo para el seno de la investigación las contradicciones que hacen de la escuela inclusiva un espacio de lucha contra el principio de exclusión/segregación y uniformidad, aunque no siempre aparezca.

En este contexto, analizar el proceso de la situación actual de inclusión de la persona con discapacidad en las escuelas públicas de Estado del Maranhão debe estar relacionado con el verdadero proceso de generalización del acceso, del desarrollo y del aprendizaje de todos, desde el principio de flexibilización y respeto a la diferencia.

De esta forma, conocer la implantación, evolución y desarrollo de este proceso de inclusión en las escuelas maranhenses como eje central de este estudio, exige definir claramente los indicadores de este proceso, para lo que hemos creado el siguiente cuadro.

Tabla 9. Categorías orientadoras del estudio

Primer acercamiento a los significados	
Categorías tentativas	Subcategorías tentativas
Marco institucional regulador	<ul style="list-style-type: none"> • Principios generales • Legislación
Marco pedagógico oficial	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios y atención educativa • Proceso de Municipalización • Organización de la propuesta • Propuesta curricular
Situación actual de la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura escolar • Políticas inclusivas • Prácticas educativas • Formación profesional docente
Representaciones sociales por la percepción de los protagonistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones sobre los cambios ya evidenciados en el contexto escolar • Actividades pedagógicas • Participación del alumno con discapacidad en el ambiente escolar • Metodologías empleadas en sala de clases • Evaluación y promoción de los alumnos con discapacidad • Sugerencias de reducción de las barreras de aprendizaje y hacer efectiva la inclusión
Fuente: la propia autora.	

El primero y segundo indicador están estrechamente relacionados con la comprensión de la regulación del proceso de inclusión de las personas con discapacidad en el contexto educativo maranhense, pues no se podría contextualizar este proceso en la práctica educativa, sin considerar los fundamentos legales y pedagógicos que sirvieron para sustentar la consolidación de la propuesta de inclusión educativa, así como la oficialización de la enseñanza para este tipo de alumnado.

Además, recorrer la historia del acceso educativo de las personas con discapacidad implicó también, rever los reflejos de las trayectorias recorridas en el pasado y su influencia en el contexto escolar actual, de lo cual derivó la determinación del tercer indicador, y por consiguiente, el último, que tiene el objetivo de conocer las representaciones sociales, que los actores sociales involucrados en este proceso educativo, han desarrollado respecto a la consolidación de la propuesta educativa de inclusión en el Estado.

En este ámbito del estudio se pretende conocer la implantación de la propuesta de inclusión de la secretaría de educación tanto a nivel teórico como en la práctica de las instituciones escolares públicas desde los siguientes aspectos: el proceso de

implantación, alumnos atendidos, servicio de apoyo, cambios estructurales y organizativos, principios y valores que nortean la misma.

Se pretende también profundizar en la naturaleza de las barreras que impiden a las escuelas constituirse efectivamente inclusivas, así como las políticas inclusivas, concepción sobre diversidad e inclusión, cultura de las escuelas, formación, prácticas educativas, actividades, metodologías, evaluación y expectativa de desarrollo y crecimiento del alumno con discapacidad.

4.2.1. Instrumentos.

La intención de estudiar el tema de la Inclusión, desde la génesis y la constitución de sus prácticas educativas, exige una definición de los instrumentos metodológicos utilizados de acuerdo con el paradigma de la investigación. Marx (2006) afirma que la “investigación tiene que apropiarse de la materia, en sus pormenores, tiene que analizar sus diferentes formas de desarrollo y perseguir la conexión íntima que hay entre ellas”.

Debido a esto, la presente investigación no se fundamenta en la creencia de la neutralidad científica, sino que tratamos de profundizar en él para conocerlos a fondo. Según Coutinho (2004:441) cualquier abordaje metodológico:

Cualquier abordaje exige diferentes métodos para obtener información, el cuantitativo necesita de instrumentos estructurados (como cuestionarios o entrevistas) con categorías estandarizadas que permitan ajustar las respuestas individuales. El cualitativo ausculta las opiniones individuales (entrevista no estructurada o libre, observación participante o no participante) sin preocuparse en categorizar las respuestas de antemano; presupone ser fundamental atender a las características individuales de los intervinientes en un programa/intervención, porque es de la forma como estos se empeñan que todo depende.

En base a los objetivos propuestos, se seleccionaron como instrumentos de recogida de datos: el análisis documental, las entrevistas y la aplicación de cuestionarios, (disponibles en el apéndice documental c.d nº 01, 02, 03, 04, 05, 06 y 07).

Esta diversidad de instrumentos se dio por la amplitud de informaciones posibles de los diversos sujetos participantes de la investigación, por la complejidad del tema, a fin de

garantizar los mejores resultados, y por la característica del paradigma metodológico adoptado, de corte cualitativo pero con uso de técnicas cuantitativas de recogida de datos.

En el análisis documental se trató de realizar una reflexión crítica acerca de los fundamentos de la inclusión en el Estado de Maranhão, articulada a los análisis del contexto más amplio, en que el fenómeno está incluida, con la seguridad de que esta trayectoria no sería una tarea fácil, conforme alerta Nóvoa (1988): “El investigador es siempre prisionero de las fuentes, siendo la única liberación posible la ampliación y la diversificación de los documentos y de los materiales de investigación”.

Es importante reseñar también la reflexión de Ragazzini apud Schaffrath (2006:243):

La fuente es el único contacto posible con el pasado, ella está allá, proviene del pasado, pero, al ser interrogada e interpretada por las formas de conocimiento del presente, deja de ser pasado y se torna un puente con el presente, un testigo capaz de proporcionarnos conocimientos sobre el pasado.

En esta trayectoria de reconstrucción de la historia, se optó por realizar la recogida y el análisis de las informaciones a partir de dos alternativas: lo documentado y lo vivenciado, considerándose que para la primera había que recurrir a las fuentes impresas, priorizando los textos legales y los documentos oficiales puestos a disposición por la Secretaría Estatal y Municipal de Educación y por las escuelas de ámbito privado referenciados en el presente trabajo, así como los periódicos de la época y actas (Apéndice documental). Así, se priorizó la búsqueda y el análisis de las resoluciones, proyectos, planos, directrices, propuestas, informes, decretos, publicaciones en periódicos, actas y datos estadísticos de censos escolares expuestos y explicados, sin teorizar mucho o excesivos posicionamientos ideológicos

Estos documentos se constituyeron en un importante elemento complementario y esclarecedor de los aspectos relativos a la historia, ideología, valores y finalidad de la inclusión de las personas con discapacidad en el Estado de Maranhão, como también lo fueron los datos e informaciones referentes al número de alumnos atendidos en las escuelas estudiadas, el diagnóstico y la atención educativa. Estas informaciones sirvieron para el análisis comparado entre los propósitos institucionales, formalmente

explicitados, y aquellos expresados por los protagonistas investigados a través de sus prácticas.

Lüdke y André (1986:39) se refieren al “análisis documental como una fuente llena de informaciones sobre la naturaleza del contexto a ser estudiado que nunca debe ser ignorada, cualesquiera que sean los otros métodos de investigación escogidos”.

También, Schaffrath (2006:240) afirma que:

Considerando la hipótesis que el uso de las fuentes está irremediablemente sujeto a la perspectiva de análisis del investigador (método), lo que hemos visto son abordajes diversos sobre el papel de las fuentes en las investigaciones, así como son distintos los significados que a ellas se atribuyen. Sin embargo, aún hay aquellos investigadores para quienes las fuentes pasan por la investigación solamente como un instrumento informativo, o tal vez, solo como efecto de ilustración, sin que incidan sobre las reflexiones que deberían caracterizar mejor su papel en la investigación.

En algunos momentos, para profundizar en los datos sobre el servicio hecho en algunos períodos históricos de la Educación Especial en Maranhão se recurrió al sector de Estadística de las Secretarías Municipales y Estatales y también a los datos de los censos escolares del INEP (Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas), SINEST (Supervisión de Información y Estadísticas), SEMED (Secretaría Municipal de Educación) y GDH (Gerencia de Desarrollo Humano). Es conveniente resaltar que algunos datos de los censos escolares referentes a períodos anteriores no contenían las informaciones detalladas del servicio que necesitarían ser analizados. Por esa razón, se optó por citar solamente aquellos datos referentes a los años que contenían todos los elementos que diesen amplitud al campo de los análisis realizados.

Entre el acervo de documentos de la Secretaría Estatal de Educación, por la inexistencia de un centro de documentación, no encontramos un elemento clave de análisis de este trabajo, el Proyecto Plêiade que seguramente describió las intenciones de ese órgano así como las ideas orientadoras de la propuesta de oficializar la enseñanza pública para las personas con deficiencia en el Estado, reestructurados por medio de los proyectos y propuestas lanzados por el gobierno del Estado a través de la Asesoría de Enseñanza Especial.

Para al menos obtener información sobre esta etapa y proyecto, se recurrió a otros de naturaleza particular como el Programa Bolsa de Trabajo (Cfr. R.D. n° 6), el Proyecto de Educación Profesional (1982, Cfr. R.D. n° 8), Proyecto de Integración Escolar del Alumno Portador de Deficiencia Mental (1995b, Cfr. R.D. n° 23), Propuesta Pedagógica del Centro Integrado de Educación Especial Padre João Mohana- CIEESP (1996a, Cfr. R.D. n° 28), Proyecto Supletorio-Nivel I para personas con deficiencia Mental (1996b, Cfr. R.D. n° 26), Propuesta de Integración de alumnos con Deficiencia Mental de cuatro a seis años en el Jardín de Infancia de la Red Regular de Enseñanza (1997a, Cfr. R.D. n° 32), Programa de Educación Precoz (1997b, Cfr. R.D. n° 34), Proyecto de Orientación Psicológica a Maestros de Alumnos de Clases Especiales (1997c, Cfr. R.D. n° 35) y el Proyecto Sala de Recursos (1999b, Cfr. R.D. n° 45), cronológicamente organizados.

Otro documento perteneciente al archivo de la Secretaría Municipal de Educación, pero que complementó los análisis realizados en el presente trabajo así como a la formación del proceso de descentralización de la Educación Especial en la red municipal de enseñanza, fue el Plano de Municipalización de la Educación Especial de la SEMED/MA (2001, Cfr. R.D. n° 52).

Cabe reseñar especialmente otras fuentes, procedentes de las actividades institucionales llevadas a cabo en este estudio, como fueron los diagnósticos de la Educación Especial en las tres esferas (municipal, estatal e instituciones privadas), informe de gestión anuales de las mismas con el fin de ampliar la variedad de informaciones y datos, las actas y periódicos publicados en la época en estudio, ya que a través de éstos se puede lograr una mayor aprehensión del fenómeno estudiado de forma concreta.

Para recoger las vivencias, se definió como fundamental en esta pesquisa las declaraciones de algunos protagonistas de la historia, con el objetivo de ampliar la gama de informaciones y datos buscados en la comprensión del fenómeno estudiado. Dada su importancia, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, considerándose como agentes informantes que vivenciaron el período en el que la Educación Especial fue generada, entendida, implementada y vivida. Entre ellos, se priorizaron coordinadores, maestros, fundadores de instituciones de ámbito privado y una ex alumna que fue representante de la memoria viva del trato entre lo público y lo privado, así como el sujeto de este proceso de constitución de la Educación Especial en Maranhão. Las declaraciones de estos informantes fueron de extrema importancia, porque propiciaron

una mejor comprensión de los aspectos de la realidad educativa de las personas con deficiencia en el Estado de Maranhão que no estaban registradas.

Partiendo de este principio, la elaboración de la entrevista se apoyó en un guión compuesto por preguntas abiertas, permitiendo al informador hacer explícitas opiniones y argumentos de la forma más espontánea posible para facilitar la introducción de otras preguntas que pudiesen aclarar lo expuesto. Esta decisión también tenía la intención de permitir “desdoblar preguntas al objeto de posibilitar nuevos descubrimientos y la comprensión del fenómeno desde la óptica del informante” (Alencar, 2001) y, sobretudo, para la mejor comprensión del significado de la práctica de la inclusión de las personas con deficiencia en el contexto escolar atribuida por los sujetos que hicieron parte de la misma y también con la intención de tomar esta fase como espacio de los protagonistas que hablan de su trabajo.

La elección del instrumento obedeció a la gran limitación que presentaría un cuestionario, porque en la perspectiva de captar las respuestas perdía la riqueza de las informaciones que se pretendían captar sobre la historia de la inclusión en el Estado do Maranhão. Bleger (1987:190) afirma que “la entrevista no es una distorsión de las pretendidas condiciones naturales y sí lo contrario: la entrevista es la situación natural en que se da el fenómeno”.

Incluso, cabe resaltar que la entrevista de la historia de inclusión en el Estado posibilita hacer incursiones en aspectos no previstos en los cuestionarios elaborados, ya que ofrece apertura para la libre expresión de los entrevistados, ampliando así, el campo de datos para posterior análisis y comprensión de los mismos.

El tercer bloque de instrumentos estaba constituido por los cuestionarios. Estos fueron pensados con la finalidad de complementar los datos de las entrevistas por el hecho de poder aplicárselos a varias personas al mismo tiempo y por ser de fácil cuantificación. Partiendo de la base de que este no permite al investigador profundizar sobre el fenómeno estudiado, por ello se complementaban con los datos obtenidos en las entrevistas y en la investigación documental.

El cuestionario base estaba fue compuesto por 38 preguntas con respuestas de selección múltiple, combinadas con cuestiones de carácter abierto y cerrado para la obtención de

datos más precisos. Las cuestiones cerradas fueron previamente organizadas en cinco bloques, el primer bloque comprende el abordaje del perfil de los participantes, el segundo trata de la cultura escolar, el tercero versa sobre políticas inclusivas, el cuarto aborda las prácticas educativas y el último bloque trata la cuestión de la formación profesional docente.

Considerando el enfoque adoptado en este trabajo, el procedimiento para la recogida de datos de la investigación fue escogido en consonancia con el camino metodológico adoptado, buscando tener como punto fundamental el principio dialéctico del movimiento y de la contradicción para, precisamente, integrar la perspectiva histórica en la concreción del presente; ya que como dice Lüdke (1988:63) , y concordemos, “las técnicas empleadas deben presentar soluciones apropiadas a la naturaleza de su objeto de estudio y a las bases epistemológicas que lo sustentan”.

4.2.2. Planteamiento de la investigación.

La primera etapa consistió en hacer la definición de la línea de actuación, elaboración de un cronograma y establecer reglas en la fase de aplicación de las entrevistas y cuestionarios, búsqueda y selección documental, lectura y análisis de los materiales, aplicación de las entrevistas y cuestionarios.

La organización adoptada se basó en la coherencia con las etapas de la recogida de datos, obedeciendo a las siguientes fases: análisis de documentos históricos y legislativos e investigación de campo. Con este itinerario definido, fue preciso efectuar la negociación del acceso al campo de investigación primero a través del contacto telefónico y después reunión con las coordinadoras de Educación Especial de las Secretarías de Educación Estatal y Municipal de la capital, para obtener la autorización necesaria para la realización del estudio y para la presentación del proyecto de investigación, así como, importancia de la participación e involucración de los representantes de la coordinación en la divulgación y devolución de los cuestionarios aplicados a los sujetos participantes. En el primer contacto fue presentado por las coordinadoras a todo el equipo de profesionales de la secretaría y también fue elaborado con ellas un cronograma, descrito a continuación:

Tabla 10. Cronograma de investigación de campo

ACTIVIDADES	Período	
	Mes	Duración
Selección documental de la Secretaría Estatal de Educación	Enero a febrero/ 2004	05 días
Selección documental de la Secretaría Municipal de Educación	Marzo/2004	05 días
Lectura y análisis de la Secretaría Estatal de Educación y de los documentos	Abril a julio/2004	15 días
Lectura y análisis de la Secretaría Municipal de Educación y de los documentos	Julio a noviembre/2004	14 días
Fotocopiar los documentos de la Secretaría Estatal de Educación	Noviembre/2004	03 días
Fotocopiar los documentos de la Secretaría Municipal de Educación	Diciembre /2004	03 días
Aplicación de entrevistas con la coordinadora de Educación Especial de la Secretaría Estatal de Educación	Marzo a abril/2005	05 días
Aplicación de entrevistas con la coordinadora de Educación Especial de la Secretaría Municipal de Educación	Marzo, abril y junio/2005	05 días
Retorno a Secretaría Estatal de Educación para definición de las unidades regionales y de las escuelas para aplicación de los cuestionarios	Noviembre/2010	02 días
Retorno a la Secretaría Municipal de Educación para definición de los polos y de las escuelas para aplicación de los cuestionarios	Noviembre/2010	02 días
Pre-test para aplicación de los cuestionarios en la formación continuada de la Secretaría Municipal de Educación	Diciembre/2004	01 día/nocturno
Entrega al grupo de expertos	Diciembre/2010	01 día
Devolución de los cuestionarios por el grupo de expertos.	Diciembre/2010	01 día
Análisis de las recomendaciones por los profesores en una reunión pedagógica de la Escuela Dr ^a María Alice Coutinho	Diciembre/2010	01 día/matutino
Contacto con los representantes de los polos /municipios por teléfono, e-mail y personalmente para la definición de los procedimientos de aplicación de los cuestionarios	Diciembre/2010	03 días
Envío de los cuestionarios por e-mail, correo y personalmente	Diciembre/2010	07 días
Devolución de los cuestionarios	Diciembre/2010	05 días

El trabajo se inició en la primera fase, el 19 de enero de 2004 con la catalogación de los documentos normalizados de la Secretaría Estatal de Educación, continuando de forma sistematizada los lunes, con duración de una hora diaria en el sector de coordinación y documentación de las Secretarías Municipales y Estatales, con término el 20 de diciembre de 2004.

La segunda fase, se inició en marzo de 2005, cuando regresamos al campo para la aplicación de las entrevistas con las Coordinadoras de Educación Especial de la Secretaría Estatal y Municipal de Educación, con duración de 45 a 55 minutos cada una, en cinco sesiones, realizadas los jueves, de acuerdo con la disponibilidad de esos profesionales y concluida el 9 de junio de 2005.

Las visitas a las Procuradurías de Justicia en Defensa del Derecho de la Persona con Deficiencia en Maranhão, a la Escuela de Ciegos de Maranhão, a la APAE a los Registros Civiles, a la prensa se dieron mediante contacto telefónico y visitas locales entre los propios representantes de las instituciones especializadas en el período de septiembre y octubre de 2005 para recogida de los materiales (libro de actas, estatutos, certificados, diarios, datos estadísticos, resoluciones y fotos) tanto para la lectura como también para fotocopiarlos. Todo este material fue estudiado y analizado a lo largo de cuatro largos años y transmitido y organizado.

En cuanto a las visitas a la profesora, a la directora y a la ex alumna fueron realizadas a través del contacto telefónico para la definición del día, lugar y hora del primer contacto con ellas, siendo en el mes de marzo de 2005 que se inició, quedando acordado con la profesora la visita en el periodo de la noche en su residencia a partir del día 5 de marzo, con la directora el día 12 de marzo y con la ex alumna el 11 de diciembre, a las 18:00 horas, en su residencia. Durante la investigación, en diversas ocasiones aprovechamos las conversaciones informales con la profesora y la ex alumna (antes del inicio de las entrevistas) para profundizar o aclarar declaraciones hechas por ellas. En este caso, no siempre era posible hacer la grabación en audio, sin embargo, registrábamos en el cuaderno de campo las declaraciones reveladas por las mismas. Estos datos analizados en profundidad nos sirvieron para contrastarlos con los obtenidos en los análisis documentales.

Para la tercera fase, una vez conocida la teoría y situación de la inclusión en el Estado, retornamos a las Secretarías el 22 de noviembre de 2010 para llevar a cabo una reunión con las Coordinadoras de Educación Especial de las Secretarías Estatales y Municipales de Educación con objetivo de negociar el acceso a las unidades regionales y los polos pertenecientes a las unidades escolares para la aplicación de cuestionarios a los profesores, directores y coordinadores de las escuelas seleccionadas.

Paralelamente, en el mes de diciembre acordamos la aplicación de un cuestionario piloto en una escuela (Unidade de Educação Básica Dr^a Maria Alice Coutinho), seguida de una reunión con el grupo de expertos para la redacción final del cuestionario. Con esta fase concluida partimos para el contacto directo, por teléfono y e-mail con los representantes de cada unidad regional para la entrega de los cuestionarios y devolución de los mismos.

El período de trabajo se desarrolló entre 2004 y 2010, correspondiente a seis años de investigación, aplicación de cuestionarios y entrevistas y análisis de los datos, en continua relación con programas, planes y proyectos municipales y estatales que guiaban las prácticas educativas y las políticas educativas de inclusión de los alumnos con discapacidad, en el ámbito local.

4.2.2.1. Análisis documental.

La primera fase, se formalizó primero a través del contacto telefónico para programar las reuniones con las representantes de la Coordinación de Educación Especial de São Luis y de la Coordinación de Educación Especial del Estado de Maranhão. En dichas reuniones se tratará: la autorización del acceso al campo y el acceso a las fuentes primarias, además, de los datos secundarios referentes a los datos estadísticos, número de atendimientos, los informes, los municipios y las escuelas contempladas con la propuesta educativa inclusiva de la propia Secretaría Estatal de Educación. Se percibió un clima favorable para facilitar el acceso al campo y disponibilidad de estos profesionales para atender y ceder los materiales, así como la presentación de la investigadora a todo el equipo administrativo de la coordinación.

A continuación, se inició la recogida de datos para el análisis documental de la institución, a partir de la recopilación de los documentos normalizadores de las propias Secretarías de Educación del Estado y del Municipio de São Luís, como legislaciones,

dictámenes, resoluciones, programas, proyectos, propuestas, informes y datos estadísticos, tanto los que fueron autorizados a fotocopiar cuanto los solamente leídos en el lugar de origen de los archivos.

Tabla 11. Relación de documentos normalizadores utilizados en el análisis documental de la Secretaría Estadual y Municipal de Educación del Estado de Maranhão

Documentos	Forma	Año de producción
Programa Bolsa de Aprendizaje para persona con deficiencia	analizado en el lugar de origen	1979
Informe de las líneas directrices de la Secretaria Estadual de Educación para la operacionalización del Centro de la Educación Especial y la política de Educación Especial en el Estado de Maranhão	analizado en el lugar de origen	1981
Propuesta de Educación Profesional del Centro de Enseñanza Helena Antipoff	fotocopiado	1982
Directrices Políticas publicados en la Secretaria de Educación de Estado de Maranhão sobre la propuesta coyuntural del año 1995-1998		1995a
Propuesta del Centro Integrado de Educación Especial Padre João Mohana-CIEESP	fotocopiado	1996a
Proyecto de integración escolar del alumno con deficiencia mental	fotocopiado	1995b
Propuesta de funcionamiento del Centro Integrado de Educación Especial	fotocopiado	1995c
Propuesta del Centro Integrado de Educación Especial Padre João Mohana-CIEESP	fotocopiado	1996a
Propuesta de funcionamiento del Centro Integrado de Educación Especial	fotocopiado	1996b
Sub-proyecto de sala de recursos para alumnos portadores de deficiencia mental en el estado de Maranhão	fotocopiado	1996c
Resolución CEE 177/97 que establece normas para la Educación Especial en el Sistema de Enseñanza del Estado	fotocopiado	1997
Propuesta sobre la Integración de alumnos portadores de deficiencia mental de 4 a 6 años en los jardines de infancia de la red regular de enseñanza.	fotocopiado	1997a
Proyecto Orientación pedagógica (Educación Precoz)	fotocopiado	1997b

Propuesta de orientación psicológica a los maestros de alumnos de clases especiales que están presentando problemas de comportamiento en sala de clase	fotocopiado	1997c
Propuesta pedagógica que reglamenta el servicio educativa al alumno portador del síndrome de autismo en escuelas públicas municipales	fotocopiado	1998
Informe elaborado por la Secretaría Municipal de Educación referente las actividades de la educación especial en el año de 1999	analizado en el lugar de origen	1999
Informe elaborado por la Secretaría Estadual de Educación referente la situación actual de la Educación Especial en Maranhão en el año de 1999	analizado en el lugar de origen	1999a
Proyecto sala de recursos para alumnos portadores de deficiencia mental	fotocopiado	1999b
Propuesta de reestructuración, implantación e implementación de los servicios y programas de Educación Especial en la red municipal de enseñanza en el municipio de São Luís-MA	fotocopiado	2001
Propuesta curricular de la Secretaria de Educación del Estado de Maranhão	fotocopiado	2001a
Propuesta del Centro de Apoyo Pedagógico de lo Deficiente Visual del Estado do Maranhão-CAP	fotocopiado	2001b
Diagnóstico de la Educación especial referente al servicio educativa de la secretaria de educación el todos los niños y adolescentes matriculados en la red estadual de enseñanza	fotocopiado	2002a
Informe de la Secretaría de Educación referente a oferta de las matriculas de Educación especial y el tipo de servicio realizado en las escuelas estaduais de Estado do Maranhão en el año de 1998 a 2002	analizado en el lugar de origen	2002b
Diagnóstico de la Educación especial elaborado por la Asesoría de Enseñanza Especial de la Secretaría de Educación del Estado sobre el servicio de las personas con deficiencia en las escuelas públicas del Estado de Maranhão	fotocopiado	2002c
Informe estadístico en el año 1996 a 2002 sobre el servicio educativo de las personas con deficiencia en el Estado de Maranhão.	analizado en el lugar de origen	2002c
Propuesta del Centro de Apoyo a las Personas con Surdez del Estado do Maranhão-CAS	fotocopiado	2003
Plan Decenal de Educación de la ciudad de São Luís para el período 2005/2013		2004

Informe estadístico de la oferta de matriculas de los alumnos con deficiencia en las escuelas publicas municipales en el año 1994 a 1999.	fotocopiado	2005
Propuesta del Nucleo de Altas Habilidades/Superdotados-NAAH/S c	fotocopiado	2006
Informe estadístico de la oferta de matriculas de los alumnos con deficiencia en las escuelas publicas estadual en el año 2009- 2010	fotocopiado	2010
Informe estadístico de la oferta de matriculas de los alumnos con deficiencia en las escuelas publicas municipal en el año 2010.	fotocopiado	2010

Después de este contacto, se dio inicio todos los lunes al acceso a estos documentos en las propias Secretarías, con duración de 45 días. A continuación, se mantuvo contacto con las instituciones de carácter privado (APAE, Escuela de Ciegos) y con la Procuraduría, así como con la prensa local (Diario Pequeño e Imparcial) y con los Registros Civiles, para recoger documentos complementarios, durante un período de cinco semanas, según la tabla 12 .

Tabla 12. Calendario de visitas

Instituciones	Período de visitas
1ª FASE	Año 2000. 45 DÍAS
Secretaria Estadual de Educación Selección documental Lectura e análisis de los documentos Fotocopia de los documentos	19 y 26 de enero y 2, 9 y 16 febrero 5, 12, 19 y 26 de abril, 03, 10, 17, 24 y 31 de mayo, 7, 14 y 21 de junio, 5, 12 y 19 de julio 08, 22 y 29 de noviembre
Secretaria Municipal de Educación Selección documental Lectura e análisis de los documentos Fotocopia de los documentos	2, 9, 16, 23 e 30 de marzo 26 de julio, 2, 9, 16, 23 y 30 de agosto, 13, 20 y 27 de septiembre, 4, 11, 18 y 25 octubre y 1 de noviembre 6, 13, 20 de diciembre
2ª FASE	Año 2005- 5 SEMANAS
APAE Contacto con presidente por teléfono Visita en el local para lectura y fotocopia de Actas, estatutos, informes y fotografía	Primera semana- 4 a 8 de julio
ECEMA- Escuela de Ciegos Contacto con presidente por teléfono Visita en el local para lectura y fotocopia de Actas, estatutos, informes y fotografía	Segunda semana- 11 a 15 de julio
Prensa Local: Jornal Pequeno e Imparcial Contacto con director por teléfono Visita en el local para lectura y fotocopia de diarios	Tercera semana- 18 a 22 de julio
Fiscalía de Justicia Especializada en la Defensa de los Derechos de la Persona con Deficiencia Contacto con responsable de la biblioteca Lectura e análisis de la Resolución nº 01/98 y datos estadísticos	Cuarta semana- 25 a 29 de julio
Registro Civil de Personas Jurídicas Notaría de Azevedo Contacto con el representante Fotocopia de Certificado notarial	Quinta semana- 01 a 05 de agosto

En lo que se refiere a las fuentes documentales presentes en estos archivos, fue necesario elaborar una catalogación documental, conteniendo la identificación de los documentos, el año de producción, la autoría y el local donde ellos se encontraban (presentado en registro documental en Apéndice), así como la realización de una lectura analítica de todos materiales, intentando reunir las informaciones que explicasen el principios educacionales propuestos para las personas con deficiencia, finalidades educativas, organización curricular, metodologías, criterios de evaluación, para confirmar los datos que se recogieron a través de otras fuentes.

No podría dejar de resaltar en este escenario un hecho informado por medio de una de las entrevistadas: que todos los primeros diagnósticos individuales de los alumnos de la Educación Especial de la red estatal, que eran guardados en el Centro de Educación Especial Helena Antipoff, fueron destruidos, lo que significó una importante pérdida de los primeros caminos andados. En realidad, es muy común encontrar gestores de órganos públicos que, al asumir una institución, demuestran enorme desinterés por preservar los hechos realizados por otros en el pasado, o de no registrar sus acciones desarrolladas, sin ser conscientes de la pérdida de información histórica que eso supone.

4.2.2.2. Entrevistas.

En lo que se refiere a la recogida de informaciones es pertinente resaltar que las declaraciones, en su mayoría, ocurrieron a lo largo de varias sesiones de trabajo, lo que posibilitó la obtención de un gran número de datos y una información de gran relevancia, siempre obedeciendo el cronograma definido con los participantes, que duró, en media, trece meses, en virtud de viajes y compromisos de los participantes, conforme presenta la tabla 13.

Tabla 13. Calendario de entrevistas

Participantes	Duración	Período/Año 2005-2006
Entrevista con la coordinadora de Educación Especial da Secretaria Estadual de Educação	Cinco sesiones 45 a 55 minutos	3, 10 y 17 de marzo y 7 e 14 de abril de 2005
Entrevista con la coordinadora de Educación Especial da Secretaria Estadual de Educação	Cinco sesiones 45 a 55 minutos	24 e 31 de marzo, 28 de abril y 2 y 9 de junio de 2005
Entrevista con la directora	Cinco sesiones 45 a 55 minutos	12 y 30 de marzo, 9 e 22 de abril y 4 y 25 de junio de 2005
Profesora precursora de la inclusión educativa	Cinco sesiones 1 a 2 horas e 30 minutos	5 y 23 de marzo, 8 de abril y 15 y 22 de junio de 2005
Ex alumna	Tres sesiones 1 a 2 horas e 30 minutos	11 de diciembre de 2005, 10 e 21 de abril de 2006

Destacamos el empeño y disposición de la primera profesora y de la ex- alumna que pasaba horas dialogando sobre su historia vivida, demostrando su entusiasmo e ilusión, además de haber tenido responsabilidad política en defensa del derecho de educación de las personas con discapacidad.

Las Coordinadoras de Educación Especial del estado y del Municipio siempre se mostraron serviciales y disponibles para socializar las informaciones sobre la trayectoria de la Educación recorrida y vivida por ellas.

Las entrevistas también fueron aplicadas siguiendo un guión predeterminado (apéndice documental C.D. n° 1.1 y 1.2), siendo todas grabadas, con el consentimiento de los participantes, y en seguida, transcritas y analizadas a partir de las categorías definidas posteriormente.

Cabe enfatizar que la realización de las entrevistas no fue fácil, pues en el intervalo de idas y venidas para reunir las informaciones y realizar la lectura de las mismas había que esperar que las participantes regresaran de los viajes que realizaban para otro Estado brasileño, o ciudades maranhenses, tornándose así casi en una incansable tarea.

4.2.2.3. Cuestionario.

El borrador inicial de este cuestionario fue entregado a un grupo de profesores con amplia experiencia en el tema: 3 coordinadores de educación especial, 4 profesores itinerantes y 2 profesores especialistas en educación especial de la Secretaría Municipal de Educación- SEMED, con la finalidad de definir y estructurar los elementos necesarios para análisis sobre el tema en estudio.

Como etapa inicial a la creación de este instrumento, desarrollamos lo que se llama someter el cuestionario al “juicio de expertos”, en uno de los encuentros de formación continua, realizado por la Secretaría de Educación, a 28 profesores y 2 coordinadoras, que trabajan en una escuela pública municipal inclusiva situada en São Luís (a UEB “Alice Coutinho”), para que, sobre el cuestionario elaborado por la autora, referente al estudio de la inclusión en las escuelas públicas de Maranhão (apéndice documental C.D. n° 1.4 y 1.6), nos indicasen lo que deberíamos reformular, aumentar, agregar o suprimir. El equipo de profesores presentó varias sugerencias que fueron estudiadas por la autora para su inclusión, conforme tabla 14.

Tabla 14. Extracto de las sugerencias del equipo de profesores

Cuestionario de los profesores/ coordinadores y directores	
Cuestiones 2.4	() Alta expectativa de algunos profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con discapacidad. () Baja expectativa de algunos profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con discapacidades.
Cuestiones 2.6	() Ninguna de las alternativas () Todas las alternativas
Cuestiones 3.1	() Ninguna de las alternativas. () Todas las alternativas.
Cuestiones 3.2	() Todas las alternativas.
Cuestiones 3.4	() Ninguna de las alternativas. () Todas las alternativas.
Cuestiones 3.5	() Ninguno () Todos esos profesionales.
Cuestiones 4.1	() Clase especial y regular () No hay alumno con discapacidad.
Cuestiones 4.3	La cuestión ¿Usted conoce la propuesta curricular de su secretaria de educación fue movida para la categoría políticas inclusivas
Cuestiones 4.3	La cuestión ¿Usted se siente preparado para trabajar con alumnos con discapacidad en su clase? fue movida para la categoría formación profesional docente

Con las propuestas presentadas por el equipo de expertos y aprovechando una reunión pedagógica en la propia escuela “Dra. Maria Alice Coutinho”, con la participación de 35 profesores, se analizó la información recolectada, quedando establecida la forma definitiva del contenido de las cuestiones, con reformulaciones de algunas de ellas y el incremento de opciones de respuestas. Finalmente, fueron decididos, de forma definitiva, el cuestionario en relación al grado de clareza de las preguntas y las dimensiones significativas para colecta de datos (apéndice documental C.D. n° 1.5 y 1.7), ya que estos serían aplicados sin la presencia de la autora de este trabajo.

Las alternativas de repuesta del cuestionario de los profesores referente a las cuestiones 2.4; 2.6; 3.1; 3.2; 3.4; 3.5 y 4.1, fueron reformuladas (ver apéndice documental C.D. n° 1.4 y 1.5), siendo que a la cuestión 3.2 le fue incrementada una alternativa y, a las demás, dos alternativas. La cuestión 4.3 fue transferida para la categoría 3 (políticas inclusivas) y la 4.4 para la categoría 5 (formación profesional docente). El cuestionario del coordinador y del gestor sufrió las mismas modificaciones (ver apéndice documental C.D. n° 1.6 y 1.7).

La estructuración del cuestionario finalmente contenía cinco categorías con cuestiones referentes a cada una de ellas, a ser respondidas por los informantes: datos de los participantes, cultura escolar, políticas inclusivas, prácticas educativas y formación profesional docente.

Los profesores participantes del cuestionario fueron elegidos aleatoriamente, a través de sorteo hecho por los gestores de las escuelas seleccionadas, considerando la libertad del sorteo para participar o no de la investigación. Los demás coordinadores y gestores, fueron aquellos pertenecientes a cada institución educativa investigada.

En cuanto a la aplicación de los mismos, fueron enviados cuestionarios a los profesores de la capital del Estado y la carta de aceptación (C.D. n° 1.3), por e-mail, y otros fueron entregados en las escuelas, por la propia autora, siendo el total de 210 cuestionarios. Fueron devueltos 158 cuestionarios respondidos, siendo 122 referentes a los profesores, 24 coordinadores y 12 directores.

A los demás municipios fueron enviados 224 cuestionarios por correo y su devolución fue hecha dentro del plazo estipulado en la negociación con los coordinadores de las

Secretarías municipales, estatales y los representantes distritales de cada municipio comprometido con la aplicación de los mismos. Fueron devueltos solamente 183 cuestionarios, siendo 142 por los profesores, 22 por los directores y 19 respondidos por los coordinadores.

El número de profesores que aceptaron participar en la investigación fue significativo, correspondiendo a un 85.15%, fue de un 54.85% de directores y el 69.35% de los coordinadores. Consideramos que el índice final de participación fue alto con un 78.59% del total de cuestionarios remitidos, lo que significó 341 cuestionarios distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 15. Sujetos que participaron en la investigación.

	Respondientes					No respondientes		
Participantes	Capital		Demás Municipios		Total	Capital	Demás Municipios	Total
	Em*	Ee**	Em*	Ee**	P***	P***	P***	P***
Profesores	62	60	75	67	264	28	18	46
Directores	8	4	13	9	34	18	10	28
Coordinadores	15	9	11	08	43	06	13	19
Total General	85	73	99	84	341	52	41	93
*Escuelas Municipales **Escuelas Estatales ***Participantes Fuente: la propia autora								

4.2.3. Análisis de datos.

Para alcanzar el objetivo principal a través del desarrollo de los objetivos generales expuestos y para hacer operativo el trabajo nos hemos propuesto desarrollarlos en forma de tareas específicas que sin duda ayudarán al mejor desarrollo operativo de la investigación.

En primer lugar trataremos de explicar cómo se caracteriza la situación actual de la inclusión de las personas con discapacidad en el contexto de las escuelas públicas del estado de Maranhão y a la vez veremos como son los fundamentos políticos y

pedagógicos de la propuesta de inclusión oficializada por el Estado y por la SEMED³⁷ y la consolidación de estas en las instituciones educativas.

Otra tarea que se será necesario hacer será la de identificar las directrices que regulan el proceso de inclusión en las escuelas públicas maranhenses, que en definitiva darán fundamento a la situación actual.

A partir de aquí analizaremos la congruencia entre las políticas educativas inclusivas, la cultura y las prácticas de inclusión instauradas en las escuelas públicas maranhenses, para de esta manera poder conocer los servicios y la atención educativa implantados por el Estado y por la SEMED en la atención educativa de las personas con deficiencia en el contexto escolar maranhense.

A partir del análisis documental y la percepción del profesorado intentaremos describir las modificaciones ocurridas en el contexto escolar para garantizar la consolidación de la inclusión educativa de las personas con deficiencia en los contextos de enseñanza y mostrar que situaciones y prácticas pueden interferir, potenciar y hacer efectiva la inclusión en los contextos educativos y cuál ha sido el papel de las escuelas en el desarrollo de la propia inclusión.

Por último, el eje central del trabajo será el de identificar y exponer las concepciones, percepciones y valores atribuidos por el profesorado, coordinación y gestores que, partiendo de la política educativa emanada por órgano central sobre la inclusión de los alumnos con deficiencia en los contextos educativos y cómo ellos consolidan ese proceso en su práctica profesional, a partir de la visión que tienen de la implantación y evolución de la propuesta de inclusión de las personas con deficiencia y de los cambios vividos en actitudes y prácticas educativas inclusivas.

En este proceso de análisis y sistematización de datos, se tenía la intención de aprehender las relaciones, contradicciones y mediaciones de los fenómenos estudiados, buscando superar las primeras impresiones acerca de la problemática investigada.

Conviene también considerar que los datos recogidos en los documentos, en los contenidos manifestados y latentes de los discursos de los entrevistados y en las

³⁷ Secretaria Municipal de Educación

referencias teóricas recogidas en las fuentes documentales, fueron organizados desde las siguientes actividades: separación en unidades, identificación y clasificación de los elementos, síntesis y agrupación, en una perspectiva orgánica, coherente y concisa.

Para este análisis, se recurre al presupuesto metodológico adoptado en este trabajo para sostener el proceso de análisis de los resultados. Con ese enfoque, considera-se pertinente la contribución dada por Bardin (2002: 38) sobre el análisis del contenido, en el cual la autor dice ser “[...] un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes”, además de contribuir a desvendar los contenidos documentales y en los mensajes de los relatos de los informantes, identificando indicadores e infiriendo conocimientos por medio de preguntas de interés del investigador acerca del fenómeno estudiado.

Además de eso, esta concepción subsidiará el proceso de tratamiento de las informaciones, la inferencia y la interpretación del material colectado a partir de un proceso metodológico específico que tiene inicio de la siguiente forma: descripción o preparación del material, la inferencia o deducción y la interpretación, teniendo como recurso la lectura fluctuante, elección de los documentos, formulación de hipótesis y objetivos, la referencia de los índices, la elaboración de los indicadores y la preparación de los materiales.

Con esa lógica de rigor y la necesidad de ir más allá de las apariencias, se postula, así, el contenido de los mensajes expresos en las entrevistas, en el análisis documental y en las preguntas abiertas de los cuestionarios, haciendo inferencias en relación a las mismas, definidas en las unidades de categorías de análisis, tanto en términos de las características que definen el objeto de estudio como del contexto en que se sitúa el mismo.

Posteriormente, la autora asociará los significados objetivando la caracterización y el conteo de frecuencia de las variables de los cuestionarios, y, después del cruzamiento y compilación de los datos referentes a cada fase, estos serán interpretados con base en la triangulación en el contraste con la teoría.

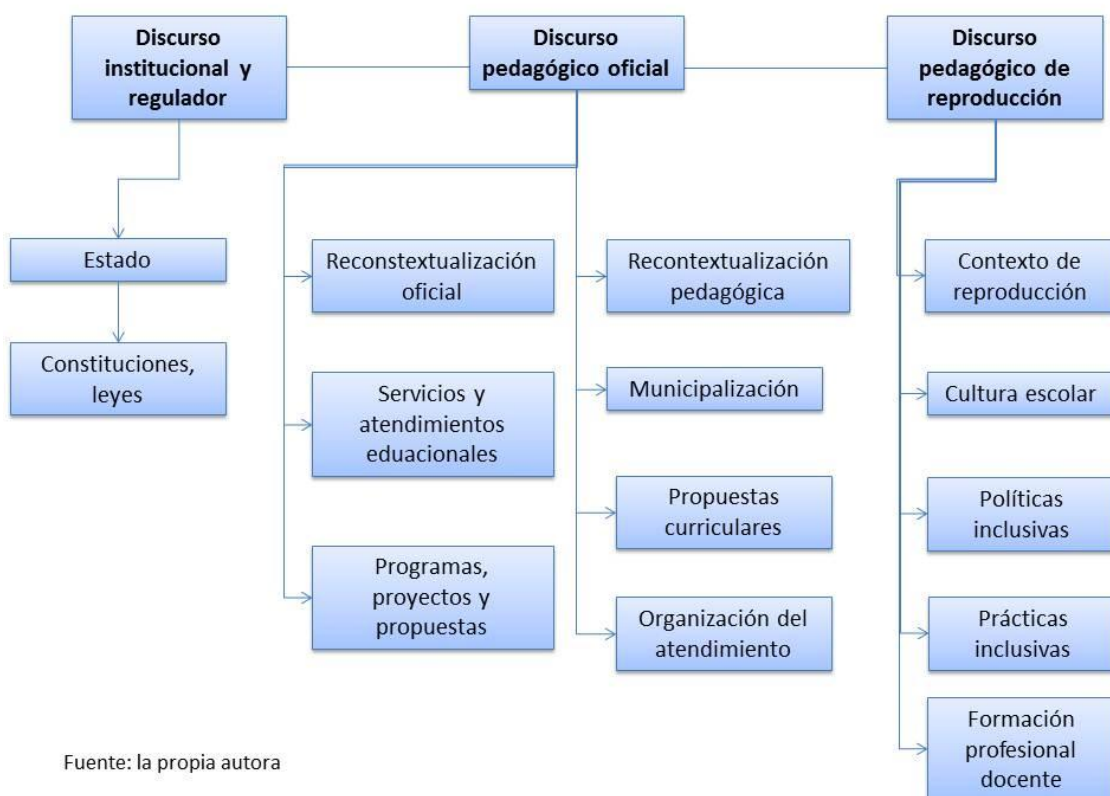
Partiendo de esa suposición, en relación a los datos estadísticos de censos escolares estos resultados fueron procesados con técnicas estadísticas solamente con la intención de visualizar tendencias y definir índices y números que permitiesen un análisis general del proceso de acceso de la persona con deficiencia en las escuelas, con conclusiones analíticas del punto de vista cualitativo principalmente, y cuantitativo en segunda instancia para su contraste.

En relación a las entrevistas, la cuestión de la sistematización de los datos, el tratamiento dado al material colectado en la fase de lo vivenciado no revirtió en la utilización de todo lo que fue narrado en las entrevistas realizadas por cada informante, pero sí en aquello que trataba lo particular de ver las cosas y sus argumentos dados como protagonistas de esta historia relatada.

Sin embargo, con los cuestionarios fue hecha la tabulación de los datos con grado de clasificación de la frecuencia de las respuestas referentes a las preguntas cerradas en su totalidad y particularizando cada contexto en que los participantes están situados, o sea, la esfera a la que la escuela pertenece (estatal o municipal). Además, las cuestiones abiertas fueron organizadas y reagrupadas con el mismo procedimiento de la línea cualitativa, o sea, en unidades de contexto y de registro, derivadas de las respuestas dadas por los participantes.

Al final, los datos serán interpretados analíticamente sobre cada uno, así como, sobre algunas asociaciones posibles con base en el esquema expuesto en la Ilustración 4.

Ilustración 4. Esquema de interpretación de los datos recogidos.



4.3. Sujetos de la investigación.

Este trabajo sobre la situación actual de la inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto general de la educación pública fue desarrollado en el Estado de Maranhão.

La comprensión de ese término tiene como referencia los sujetos a ser investigados, pues, como afirman Freitas, Jobim y Kramer (2003:29):

Considerar la persona investigada como sujeto implica comprenderlo como poseedora de voz reveladora de la capacidad de construir un conocimiento sobre su realidad que la torna coparticipante del proceso de investigación.

Entendiéndolo de esa manera, y con base en las referencias de la metodología utilizada exige que se combine la participación de todos los que intervienen en el proceso educativo de inclusión de las personas con deficiencia en el contexto escolar.

De ese modo se seleccionó aleatoriamente como muestra los sujetos de esta investigación, los profesores, coordinadores y gestores representantes de 62 escuelas públicas estatales y municipales elegidas para el estudio. De ellas, 30 de la capital fueron seleccionadas aleatoriamente y las otras 32 lo fueron en base al mayor número de alumnos matriculados; y la colaboración de una ex- profesora y una ex- alumna precursora de las iniciativas educativas inclusivas de carácter público y los responsables técnicos de la Administración del Estado a través de sus coordinadores de Educación Especial.

En relación a la concreción de la situación de la inclusión, fue necesario recurrir a los sujetos que trabajaban en la Enseñanza Básica en las escuelas (profesores, gestores y coordinadores), a fin de analizar sus percepciones sobre la situación actual de la inclusión de alumnos con discapacidad en los contextos escolares, tratando de confrontar el discurso institucional regulador y el reproducido en la práctica, por considerarlos como protagonistas de esta historia y que, a su vez, viven el día a día ambiguo de esa complejidad del fenómeno estudiado.

Por otro lado, se entiende que sus percepciones son representativas de la expresión del pensamiento general y, por tanto, muestran una imagen del contexto en que están trabajando, su concepción de mundo y las complejas relaciones vividas en las escuelas inclusivas.

Se justifica la opción para entrevistar a los coordinadores de las escuelas, por su condición de mediadores de la práctica docente, del alumno, del gestor y de la escuela, además de ser corresponsables por la gestión de sala de aula en situaciones de inclusión, considerando que compete a ellos asesorar a los profesores en el contexto de sus prácticas. Obviamente tuvimos que recurrir a conocer la opinión de los gestores de las instituciones, por ser estos responsables por administrar la escuela y la gestión de los recursos humanos que hacen parte de ella.

Para la obtención de datos sobre la trayectoria histórica de la inclusión educativa en las escuelas públicas estatales y municipales, contamos con la colaboración de una ex- profesora y una ex- alumna con discapacidad visual que vivieron toda la trayectoria hasta la actualidad, tanto en el ámbito de las instituciones especializadas cuanto en el contexto ordinario de la enseñanza, y para complementar estos datos, referente a las

políticas educativas de inclusión adoptadas por el Estado y por la Secretaría Municipal de Educación, se decidió entrevistar también a los coordinadores de Educación Especial de la administración, por considerarlos también como sujetos con importantes conocimientos sobre el objeto de estudio.

La terminología para la identificación de los sujetos informantes en este trabajo será presentada en la tabla 16, con el fin de mantener el anonimato y la privacidad de esos actores sociales. Solamente los precursores entrevistados (primera ex alumna y primera profesora) tuvieron revelados sus nombres, con el permiso de estas.

Tabla 16. Código de identificación de los sujetos.

Sujetos de la investigación	Nomenclatura de identificación
Profesores de la red estatal	Pe
Profesores de la red municipal	Pm
Coordinadores de las escuelas estatales	Ce
Coordinadores de las escuelas municipales	Cm
Gestores de la red estatal	Ge
Gestores de la red municipal	Gm
Coordinadores Estatales de Educación Especial	C1
Coordinadora Municipal de Educación Especial de São Luís-Ma	C2
Primera ex alumna	Pa
Maestra primaria	Mp
Fuente: la propia autora	

4.3.1. Descripción de los centros seleccionados.

Con el empeño de comprender como se viene desarrollando la inclusión de alumnos con deficiencia en los contextos escolares desarrollamos el estudio de campo en las Secretarías de Educación del Municipio y del Estado, ambas localizadas en la capital, y también en las instituciones escolares de carácter público municipal y estatal de los municipios elegidos para el estudio. En cuanto al criterio de selección de la muestra referente a las Unidades Regionales de Educación, fue aleatorio, así como los municipios bajo la jurisdicción de esas unidades polos, la aplicación de los cuestionarios se hizo efectiva de la siguiente forma:

En la capital del Estado, São Luís, la investigación de campo fue hecha involucrando el mayor número de escuelas, o sea, 30 escuelas públicas municipales y estatales seleccionadas aleatoriamente, debido a su densidad demográfica y por poseer el mayor número de alumnos con deficiencia matriculados en los centros educativos de todo el Estado. De ahí que representen el 48% de la muestra de centros y estos el 65% de los alumnos con deficiencia escolarizados.

En la capital maranhense el número de individuos que presentan algún tipo de deficiencia escolarizados en la enseñanza obligatoria es de 3.732 (fuente SEDUC/MA 2010), que son la gran mayoría de todo el Estado.

En los municipios de Arari, Santa Inês, Bacuri, Rosário y Anajatuba fueron escogidas dos escuelas municipales y dos estatales que poseen el mayor número de alumnos con deficiencia, matriculados en la red estatal de enseñanza, ya que pretendíamos extraer elementos peculiares de cada esfera de actuación. En los demás municipios, São Vicente Férrer, Cajapió, São Luís Gonzaga, Apicum-Açu, São Bento y Bacurituba, fue escogida una escuela municipal y una estatal de cada municipio por el hecho de poseer oferta de matrículas de esos alumnos en la red estatal en solamente una escuela. Ello supone una participación de 32 escuelas que escolarizan la mayor parte de los alumnos con deficiencia como veremos en las tablas que aparecen a continuación.

En lo referente a la aplicación de los cuestionarios en las escuelas estatales, fue negociado ante la Secretaría Estatal de Educación-SEDUC el acceso a ellas; y en las escuelas municipales, fue preciso mantener contacto directo con representantes de las propias secretarías municipales y algunos gestores y profesores residentes en esas localidades, los cuales se comprometieron a responder los cuestionarios y devolverlos dentro del cronograma previsto. Entre estos, se destacan la articulación de la URE Polo de Pinheiro, a través de la Secretaría Municipal de Apicum-Açu y del presidente del Sindicato de profesores de Bacuri, el comprometimiento de la presidenta del Sindicato de Profesores de Cajapió y de una profesora militante política de ese municipio, que ayudaron en esta tarea. Se registra, además, la contribución dada por la supervisora de polo de Itapecuru-Mirim, que facilitaron la realización de la investigación en esos municipios.

Esta selección se basa en el hecho de que algunos de esos municipios concentran un mayor número de personas con deficiencias y con nivel de escolaridad muy bajo, conforme afirmación de Cunha (2010:84):

La mayor concentración de los individuos portadores de algún tipo de deficiencia se concentra en los mayores núcleos urbanos del espacio maranhense, la capital São Luís, Imperatriz, Caxias y Bacabal. Otro aspecto que llama la atención, se refiere al nivel de instrucción de las personas que presentan algún tipo de deficiencia. Por la propia historia de marginalización que marca el grupo, es posible verificar que el nivel de escolaridad es muy bajo. Sujeto a este aspecto se cita también el número reducido de escuelas especializadas y un número inexpresivo de profesionales especializados para cuidados especiales con esos ciudadanos.

Sin embargo, considerando esta realidad apuntada por Cunha, además de la discrepancia de la oferta de matrículas de los alumnos con deficiencia en los 217 municipios maranhenses, y aún con la responsabilidad del Estado de realizar una política pública de acceso y permanencia de esos alumnos en la escuela, dentro de una perspectiva educativa inclusiva, se decidió concentrar el estudio de campo en las Unidades Regionales de Educación del Estado de Maranhão, así como en los municipios que integran esas unidades, considerando que solamente 167 municipios poseen matrículas en la red estatal de enseñanza en 2010, lo que se reconcreta en, aproximadamente, un porcentaje del 77% (SEDUC/MA, 2010).

Así visto, los datos generales son:

Tabla 17. Descripción de la investigación.

Nº de cuestionarios enviados	434
Nº de cuestionarios recibidos	341
Nº de entrevista realizadas	5
Nº de regionales participantes	7
Nº de provincias participantes	12
Nº de centros escolares participantes	62
Nº de sujetos participantes:	346
Fuente: la autora.	

Referido a provincias y a la cantidad de centros, los datos se observan en la tabla 18.

Tabla 18. Distribución de los centros de la muestra.

PROVINCIAS	N° de centros	Escuelas	
		Municipal	Estatal
Anajatuba	04	02	02
Apicum Açú	02	01	01
Arari	04	02	02
Bacuri	04	02	02
Bacurituba	02	01	01
Cajapio	02	01	01
Rosário	04	02	02
Santa Inês	04	02	02
São Bento	02	01	01
São Luís Gonzaga	02	01	01
São Vicente de Férrer	02	01	01
São Luís	30	15	15
Total	62	31	31
Fuente: la propia autora.			

Con relación a las escuelas estatales, la tabla abajo muestra la denominación de las mismas con la cantidad de oferta de matrículas en esos centros.

Tabla 19. Denominación de los centros estatales de enseñanza de la muestra con sus respectivas matrículas. 2010.

PROVÍNCIAS	Escuelas Estatales	Alumnos incluidos	Clases especiales	Total
Anajatuba	1- CE Nina Rodrigues Anexo- rural	01	-	01
	2 - CE Anajatubense Anexo II	01	-	01
Apicum Açú	3- CE Amado Joaquim	01	-	01
Arari	4-CE Dr.Milton Ericeira	02	10	12
	5 CE Gregório Prazeres	03	-	03
Bacuri	6-CE Cristiano Pimenta –Anexo II	01	-	01
	7-UE América do Norte	01	-	01
Bacurituba	8-CE Deusdeth Cortez da Silva	01		01
Cajapio	9-UE José Caetano Vaz	01	-	01
	10-UE São Vicente de Paula	13	11	24

Rosário	11-CE Monsenhor Luís Alves Madureira	02	-	02
Santa Inês	12-CE Inês Galvão	20	22	42
	13-CE Neuza de Carvalho Bastos	05	-	05
São Bento	14-CE Dom Luís de Brito	01	-	01
São Luís Gonzaga	15-CE Nazaré Ramos	03	-	03
São Vicente de Férrer	16-CE Dr. José Arouche	08	36	44
São Luís	17-UI Lúcia Chaves	02	-	02
	18-UI Vila Embratel	03	10	13
	19-CE São Cristovão	02	-	02
	20-CE Cidade Operária	01	-	01
	21-CE Menino Jesus de Praga	08	-	08
	22-CE Dr.Geraldo Melo	01	-	01
	23-CE Vila Maranhão- rural	01	-	01
	24-CE Cruzeiro de Santa Bárbara- rural	02	-	02
	25-CE Prof. ^a dos S. Almeida- rural	02	-	02
	26-UE M ^a José Aragão	04	-	04
	27-UE Haydee Chaves	03	-	03
	28-UE Padre Antonio Vieira	01	-	01
	29-UE São Cristovão- São Bernardo	02	-	02
	30-Fundação Nice Lobão-CINTRA	11	-	11
	31-CEE Padre João Mohana	-	62	62
Total		107	151	258
Fuente: Censo Escolar SUPLE/SAPL/SEDUC/MA, 2010.				

Cuanto a las escuelas municipales, no fue posible caracterizarlas en la tabla 20 sus respectivas matriculas, debido a la no disponibilidad de informaciones por parte del sector de estadística de algunas secretarías municipales.

Tabla 20. Denominación de los centros estatales de enseñanza de la muestra con sus matrículas. 2010.

PROVÍNCIAS	Nº	Escuelas Municipales
Anajatuba	32	UI Maria Rabelo Bogéa
	33	Escola Paroquial Anajatubense
Apicum Açu	34	EM Criança Feliz
Arari	35	EM João Batista Martins- rural
	36	Centro Educacional Milton Ericeira
Bacuri	37	UE José Domingos
	38	CE PE Jorge Cara
Bacurituba	39	EM Deusdeth Cortêz Viana da Silva
Cajapio	40	EM Denizard de Almeida
Rosário	41	EM José Aragão
	42	UI Santa Terezinha
Santa Inês	43	EM Edmilson Gonçalves
	44	EM Julia Sabbak
São Bento	45	E M Antonio Dias
São Luís Gonzaga	46	EM Herculano Parga
São Vicente de Férrer	47	EM Raimundo de Costa
São Luís	48	UEB Agostinho Vasconcelos
	49	UEB Dr ^a Maria Alice Coutinho
	50	UEB Mariana Pavão
	51	UEB Menino Jesus de Praga
	52	UEB Olinda Desterro
	53	UEB Ronald Carvalho
	54	UEB Governador Leonel Brizola
	55	UEB Prof ^o João de Sousa Guimarães
	56	UEB Dr ^a Oliveira Roma
	57	UEB Elzuila Abreu
	58	UEB Sá Valle
	59	UEB Uruati-rural
	60	UEB Josefina Serrão- rural
	61	UEB Gomes de Sousa- rural
	62	UEB Vila Tiradentes - rural

Fuente: la propia autora.

En relación a la recogida de datos, la tabla 21 muestra la cantidad de cuestionarios devueltos por provincia.

Tabla 21. Distribución de cuestionarios contestados por los profesores de las provincias.

Províncias	Municipal	Estatat	Total
Anajatuba	10	10	20
Apicum-Açu	05	03	08
Arari	09	09	18
Bacuri	09	08	17
Bacurituba	04	04	08
Cajapio	05	05	10
Rosário	10	06	16
Santa Inês	10	09	19
São Bento	05	04	09
São Luís Gonzaga	03	04	07
São Vicente de Férrer	05	05	10
São Luís	62	60	122
Total	137	127	264

En cuanto a la participación de los coordinadores, el 60.5% de los cuestionarios entregados pertenecen a las escuelas municipales, un 39.5% a las escuelas estatales, y de los directores 61.8% son de las escuelas municipales y 38.2% de la red municipal.

Sobre los sujetos informantes que hicieron parte de esta investigación totalizaron el número de 346. Entre ellos, la ex -alumna, profesores, gestores y coordinadores de la educación especial distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 22. Cuadro de investigación de campo.

Instrumentos de colecta de datos	Gestores	Profesores	Alumno	Coordinadores de escuela	Coordinadores de Educación Especial de SEMED y del Estado
Entrevista	01	01	01		02
Cuestionarios	34	264		43	
TOTAL					346
Fuente: la propia autora.					

4.3.2. Características de los sujetos investigados

En cuanto al perfil de los sujetos investigados, se puede constatar en la tabla 23 que, en relación a los participantes de la entrevista, todos son del sexo femenino, una posee formación profesional en Pedagogía y, tres a nivel de Pos- graduación. En cuanto al área de actuación, una actúa en la red municipal y tres en la red estatal.

Tabla 23. Perfil de los participantes en las entrevistas. Datos generales.

Perfil de los entrevistados		Resultado de las entrevistas			
		Profesor	Director	Coordinador	Total
Muestra		1	1	2	4
Escuela	Municipal	-	-	1	1
	Estatad	1	1	1	3
Sexo	Femenino	1	1	2	4
	Masculino	-	-	-	-
Formación	Magisterio	-	-	-	-
	Graduación	-	1	-	1
	Pos Graduación	1	-	2	3
	Master	-	-	-	-
	Doctorado	-	-	-	-

*La ex alumna entrevistada tiene estas características: Actualmente es profesora de la red estatal con formación a nivel de Graduación en Pedagogía y Letras.

Fuente: la propia autora.

En lo referente a los datos obtenidos en los cuestionarios, comprobamos en la Tabla 21 que, en relación a la participación docente, 264 profesores colaboraron respondiendo de los cuestionarios, siendo aproximada la equiparación de la participación de los profesores de la red municipal y estatal, respectivamente 51.9% y 48.1%.

Particularizando los datos entre los profesores de la capital y demás municipios, se observa que, en la capital se distribuyó de igual forma: 50.8% de las escuelas municipales y 49.2% de la red estatal; en los municipios maranhenses en los que fue aplicado se constata que la participación fue de 52.8% de la red municipal y 47.2% de la red estatal.

Cuanto a los directores, que fueron 34. 61.8% pertenecen a la red municipal y 38.2% a la estatal. En lo tocante al grupo de coordinadores, también predominan los participantes de la red municipal, con 60.5% en relación a los participantes de la red estatal, que fue del 39.5% del total de 43 que participaron en la investigación.

Tabla 24. Perfil de los participantes de los cuestionarios. Datos generales.

Perfil de los respondientes		Resultados de los cuestionarios							
		Profesor		Director		Coordinador		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Muestra		264	77.4	34	10.0.	43	12.6	341	100
Escuela	Municipal	137	51.9	21	61.8	26	60.5	184	54
	Estatad	127	48.1	13	38.2	17	39.5	157	46
Sexo	Femenino	211	79.9	28	82.4	41	95.3	280	82.1
	Masculino	53	20.1	6	17.6	2	4.7	61	17.9
Formación	Magisterio	06	2.3	4	11.8	-	-	10	2.9
	Graduación	233	88.2	22	64.7	12	27.9	267	78.3
	Pos Graduación	25	9.5	8	23.5	28	65.1	61	17.9
	Master	-	-	-	-	03	7	03	0.9
	Doctorado	-	-	-	-	-	-	-	-
Fuente: la propia autora.									

En relación al sexo, el perfil predominante de los participantes, profesores, directores y coordinadores es de sexo femenino, con porcentajes respectivos de 79.9%, 82.4% y 95.3%. Los participantes de sexo masculino son la minoría entre los directores, profesores y coordinadores, con 17.6%, 20.1% y 4.7% respectivamente.

Esa realidad del predominio de las mujeres en la profesión docente ya fue comentada por varios autores; entre los cuales se destacan Apple (1987), Mello (1987) y Perrenoud (1993), entre otros, que abordaron las relaciones de género, trabajo docente y magisterio, al reconocer la feminización en la escuela, percibida culturalmente como institución y ocupación de género femenino, desde su inicio hasta los días actuales. Apple (1987) también confirma esa predominancia de género femenino cuando afirma que las mujeres vienen haciendo esfuerzos en pro de la igualdad de salarios y de la ascensión de carreras en diversas ocupaciones, mayoritariamente femeninas, entre ellas, el Magisterio.

Existe también una clara predominancia de las mujeres como coordinadores. Debemos resaltar que para ejercer el cargo, el profesional deberá poseer graduación en Pedagogía o cualquier área con especialización en Supervisión y observando la tabla XX también se destaca como relevante el grado de formación de los profesionales coordinadores, ya que el 27.9% son graduados, pero el 65.1% tienen pos graduación y el 7% un master.

En la muestra de directores observamos que en su mayoría, poseen solamente el nivel de Magisterio con 11,8% o el de Graduación, con 64.7%, y con pos graduación hay un 23.5%. El grupo mayoritario de los profesores se asemejan en su grado de formación a los gestores, con un 2.3% formados en Magisterio, un 88.2% con graduación en Pedagogía y Letras y el 9.5% de profesores con pos graduación.

4.5. Universo investigado.

En Maranhão, el Gobierno del Estado estructuró las políticas trazadas en el campo educativo bajo responsabilidad de la coordinación de 19 unidades, conforme tabla 25.

Tabla 25. Subdivisiones de las regiones político administrativas del Estado de Maranhão, con las respectivas unidades regionales y los municipios integrantes.

Región	Unidades Regionales de Educación-UER	Municipios que integran las UER
Pré Amazônia Maranhense	URE Açailândia	Açailândia, Itinga do Maranhão, São Francisco do Brejão, Bom Jesus das Selvas, Cidelândia, Vila Nova dos Martírios, São Pedro da Água Branca, Buriticupu
Médio Mearim:	URE Bacabal	Bacabal, São Luiz Gonzaga do Maranhão, Lago Verde, Conceição do Lago Açu, Bom Lugar, Olho D'Água das Cunhas, Vitorino Freire, Altamira do Maranhão, Brejo de Areia, Paulo Ramos, Marajá do Sena
Centro Maranhense:	URE Barra do Corda	Barra do Corda, Fernando Falcão, Jenipapo dos Vieiras, Grajaú, Arame, Itaipava do Grajaú, Tuntum, Sítio Novo
Cerrado Maranhense	URE Balsas	Balsas, São João dos Crentes, Carolina, Riachão. Fortaleza dos Nogueiras, Nova Colinas. Alto Parnaíba, Tasso Fragoso, Feira Nova do Maranhão, São Rdo das

		Mangabeiras, Sambaíba, Loreto, São Félix de Balsas, Formosa da Serra Negra
Baixo Parnaíba	URE Chapadinha	Chapadinha, Mata Roma, Anapurus, Brejo, Milagres do Maranhão, Santa Quitéria do Maranhão, São Bernardo, Magalhães de Almeida, Santana do Maranhão, Araiões, Água Doce, Tutóia, Paulino Neves e. Buriti
Do Itapecuru	URE Itapecuru	Itapecuru-Mirim, Anajatuba, Miranda do Norte, Vargem Grande, Presidente Vargas, Nina Rodrigues, São Benedito do Rio Preto, Belágua, Urbano Santos, Matões do Norte, Cantanhede, Pirapemas
Leste Maranhense	URE Caxias	Caxias, Aldeias Altas, Duque Bacelar, Coelho Neto, Afonso Cunha, São João do Sóter
Região dos Cocais	URE Codó	Codó, São Mateus, Alto Alegre do Maranhão, Peritoró, Coroatá, Timbiras
Do Alto Turí	URE Zé Doca	Zé Doca, Centro do Guilherme, Presidente Médice, Santa Luzia do Paruá, Nova Olinda do Maranhão, Araguanã, Governador Newton Bello, Carutapera, Luís Domingues, Godofredo Viana, Cândido Mendes, Amapá do Maranhão, Boa Vista do Gurupi, Junco do Maranhão, Maracaçumé, Centro Novo do Maranhão, Governador Nunes Freire, Maranhãozinho
Tocantins	URE Imperatriz	Imperatriz, João Lisboa, Senador La Rocque, Buritirana, Amarante do Maranhão, Davinópolis, Governador Edison Lobão, Montes Altos, Governador Ribamar Fiquene, Porto Franco, Campestre do Maranhão, Lageado Novo, São João do Paraíso, Estreito
De Pedreiras	URE Pedreiras	Pedreiras, Lima Campos, Trizidela do Vale, Bernardo do Mearim, Igarapé Grande, Lago dos Rodrigues, Lago do Junco, Lago da Pedra, Poção de Pedras, Esperantinópolis, São Rdo do Doca Bezerra, São Roberto, Lagoa Grande do Maranhão
Da Baixada Maranhense	URE Pinheiro	Pinheiro, Cururupu, Bacuri, Apicum-Açu,

		Mirinzal, Serrano do Maranhão, Porto Rico do Maranhão, Cedral, Guimarães, Central do Maranhão, Santa Helena, Turilândia, Turiaçu, Bequimão, Pedro do Rosário, Presidente Sarney, Peri-Mirim,
De Presidente Dutra	URE Presidente Dutra	Presidente Dutra, Senador Alexandre Costa, Governador Eugênio Barros, São José dos Basílios, Dom Pedro, Joselândia, Governador Archer, Gonçalves Dias, Santo Antônio dos Lopes, Capinzal do Norte, Fortuna, São Domingos, Governador Luís Rocha, Graça Aranha, Santa Filomena
Do Munim e Lencóis Maranhense	URE Rosário	Rosário, Bacabeira, Axixá, Presidente Juscelino, Cachoeira Grande, Morros, Icatu, Humberto de Campos, Primeira Cruz, Santo Amaro, Santa Rita, Barreirinhas
Do Sertão Maranhense	URE São João dos Patos	São João dos Patos, Sucupira do Riachão, Pastos Bons, Nova Iorque, Sucupira do Norte, Paraibano, Passagem Franca, Colinas, Mirador, Buriti Bravo, Jatobá, São Domingos do Azeitão, Benedito Leite
Do Pindaré	URE Santa Inês	Santa Inês, Igarapé do Meio, Monção, Bela Vista do Maranhão, Pindaré, Tufilândia, Pio XII, Satubinha, Bom Jardim, São João do Caru, Santa Luzia, Alto Alegre do Pindaré
Do Timom	URE Barão de Grajaú	Barão de Grajaú, Lagoa do Mato, Matões, São Francisco do Maranhão, Parnarama, Timon
Dos Lagos Maranhenses	URE Viana	Arari, Bacurituba, Cajapió, Cajari, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, Palmeirândia, Penalva, São Bento, São João Batista, São Vicente de Ferrer, Viana.
Metropolitana de São Luís	URE São Luís	Alcântara, Paço do Lumiar, Raposa, São José de Ribamar y São Luís
Fuente: SEDUC/MA, 2010.		

En virtud de la amplitud del campo de investigación, se eligieron aleatoriamente como lugar de la investigación siete regiones del Estado con sus respectivas unidades regionales, correspondientes al 36.84% del total de 19 regiones; Metropolitana de São

Luís, del Pindaré, de los Lagos Maranhenses, del Munim y Lençóis Maranhenses, Del Médio Mearim, Baixada Maranhense y del Itapecuru.

Así, procediendo de distintos ámbitos geográficos y seleccionados por medio de muestreo simple aleatorio, se recurrió a Levin (1985: 19) para justificar la no aplicación de la investigación en todas las regiones del Estado:

[...] puesto que el investigador trabaja con tiempo, energía y recursos económicos limitados, raras veces él estudia individualmente todos los sujetos de la población en la cual está interesado. En lugar de eso, el investigador estudia solamente una muestra – que se constituye de un número menor de sujetos extraídos de una determinada población. A través del proceso de muestreo, el investigador busca generalizar (conclusiones) de su muestra para toda la población, de la cual esa muestra fue extraída.

De esa manera, fue escogido el campo empírico de la investigación, o sea, los municipios bajo la jurisdicción de esas Unidades-Polos como: São Luís, Santa Inês, Cajapió, São Bento, Arari, São Vicente Ferrer y Bacurituba, Rosário, São Luís Gonzaga, Anajatuba, Bacuri y Apicum-Açu e Itapecuru. Las características de esos municipios se muestran en la tabla 26 y en el mapa 1.

Tabla 26. Caracterización de los municipios con sus respectivas regiones, datos poblacionales, red de enseñanza y matrículas.

Región	Municipio	Población	Red de Enseñanza	Matrículas por municipios de alumnos con deficiencia en el año 2010
Metropolitana de São Luís	São Luís	1.011.943h	Estatal	1.282
			Federal	04
			Municipal	1845
			Privada	601
			Total	3732
Do Pindaré	Santa Inês	78.182h	Estatal	56
			Municipal	234
			Privada	163
			Total	453
Dos Lagos maranhenses	São Bento	40.717h	Estatal	01
			Municipal	04
			Privada	86
			Total	91
Do Munim	Rosário	39.582h	Estatal	29

			Municipal	48
			Privada	01
			Total	78
Dos Lagos maranhenses	Arari	28.477	Estatal	16
			Municipal	04
			Privada	02
			Total	22
Do Itapecuru	Anajatuba	25.294	Estatal	02
			Municipal	42
			Total	44
Dos Lagos maranhense	São Vicente de Ferrer	20.870h	Estatal	37
			Municipal	46
			Total	83
Médio Mearim	São Luís Gonzaga	20.156h	Estadual	03
			Municipal	46
			Total	49
Da Baixada Maranhense	Bacuri	16.626h	Estatal	03
			Municipal	49
			Total	52
Da Baixada Maranhense	Apicum-Açu	14.959h	Estatal	01
			Municipal	50
			Total	51
Dos Lagos maranhense	Cajapió	10.632h	Estatal	01
			Municipal	07
			Total	08
Dos Lagos maranhense	Bacurituba	5.304h	Estatal	01
			Municipal	11
			Total	12
*No fueron citadas las redes federal y privada en algunos municipios porque ellas no existen en esas localidades.				
Fuente: Censo Escolar SUPLE/SAPL/SEDUC/MA, 2010				

Los datos obtenidos en la Superintendencia de Estadística de SEDUD-MA revelan que, en 2010, solamente los alumnos matriculados en la red estatal de enseñanza de Rosário, São Luís, Santa Inês, Arari e São Vicente de Ferrer están escolarizados en clases o escuelas especiales, conforme tabla 27, siendo que, los demás municipios citados en la tabla 25, representada anteriormente, tienen todos los alumnos de la red estatal incluidos en clases comunes de la enseñanza ordinaria.

Tabla 27. Matrículas de alumnos de la red estatal de enseñanza de los municipios maranhenses que están en clases o escuelas especiales y en clase común en 2010.

Municipios	Tipos de Servicios		
	Clases o Escuelas especiales	Clase común (inclusos)	Total
Arari	10	6	16
Bacurituba	0	01	01
Rosário	11	18	29
São Bento	0	01	01
Santa Inês	22	34	56
São Luís	615	667	1282
São Luís Gonzaga	0	03	03
São Vicente Ferrer	36	01	37
Fuente: Censo Escolar SUPLE/SAPL/SEDUC/MA, 2010.			

El municipio de São Bento también tiene como característica principal de su oferta el hecho que sus matrículas son predominantemente en la red privada, debido a la existencia de una red filantrópica especializada, Recanto Feliz, perteneciente a ese municipio.

Los datos publicados por la Secretaría Municipal de Educación de São Luís- SEMED, referente a las matrículas de los alumnos en la red municipal de enseñanza de São Luís en 2010, confirman 260 alumnos en clases especiales, conforme Tabla 28 .

Tabla 28. Matrículas de alumnos de la red municipal de Sao Luis - MA

Red municipal de enseñanza	
Alumnos matriculados	
Clase especial	260
Clase común inclusión.	1585
Fuente: SEMED/MA, 2010.	

Observamos la existencia tanto en las escuelas de la red estatal cuanto en la municipal de São Luís de las clases especiales, realidad esta que no se hace presente en algunos municipios maranhenses, aunque ello es debido a no haber en las escuelas espacio físico para el funcionamiento de las mismas, más que a procesos inclusivos.

En relación al espacio físico de la red municipal de enseñanza de São Luís, esta posee 122 escuelas adaptadas y 47 no adaptadas. De estas, ochenta escuelas adaptadas y once no adaptadas son de Enseñanza Fundamental y 42 escuelas adaptadas y 36 no adaptadas de Educación Infantil. También posee 411 salas de recursos multifuncionales, 61 salas de recurso, 14 clases especiales, siendo 01 de autismo y 13 de sordera (SEMED/MA, 2010).

Comparando los datos de alumnos incluidos en la red municipal y estatal de São Luís se observa que en las escuelas municipal hay una superación de matrículas en las clases comunes y, en la red estatal del municipio de São Luís, las matrículas de alumnos en clases especiales aún son muy evidentes, debido al funcionamiento de los Centros de Educación Especializada- Padre João Mohana, el Centro de Apoyo a las Personas con sordera- Maria da Gloria Costa Arcangeli-CAS, Centro de Apoyo Pedagógico al Deficiente Visual de Maranhão-CAP, Núcleo de Altas Habilidades/Superdotación- NAAH/S y el Centro Helena Antipoff, situarse geográficamente en la capital del Estado.

En cuanto a la URE³⁸ de Santa Inês, lo abultado de matrículas de alumnos con deficiencia en la red municipal de Santa Inês se justifica por el hecho de que este municipio reformuló en el año de 2010 la propuesta de inclusión educativa de su Secretaría. Ya en la URE de Rosário a pesar de llevar la gestión desde el propio Municipio de Rosário, no presentó incremento en las matrículas de alumnos con deficiencia realizadas en el año 2010.

El municipio de Arari tuvo mayor matriculación en el año 2010 en clases y escuelas especiales, con 10 alumnos, mientras que en las clases comunes la oferta fue de seis alumnos.

Ya en Bacuritiba, perteneciente a la URE de Viana, a pesar de ser el séptimo municipio con menor número de habitantes y recientemente emancipado, ha aumentado cuantitativamente las matrículas a nivel municipal.

³⁸ Unidad Regional de Educación

TERCERA PARTE

CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo tiene por objetivo analizar y explicar los fundamentos político-pedagógicos de la propuesta de inclusión educacional en el Estado de Maranhão, recorriendo la trayectoria de las primeras experiencias y la descripción de cómo se hizo efectivo el acceso de las personas con discapacidad al sistema de enseñanza perteneciente al Estado, los paradigmas que dieron sustentación a las prácticas pedagógicas propuestas por el Órgano Central y su relación con las prácticas consolidadas en las instituciones educativas estudiadas.

La revisión de la literatura presentada en el cuerpo del presente trabajo sobre el derecho de acceso de la persona con discapacidad a la educación, prueba que la existencia de garantías legales previstas en los documentos internacionales, en las constituciones brasileñas, en las legislaciones educativas y en el ECA, no se tradujo efectivamente en garantías efectivas de esos derechos, derivando, muchas veces, en la forma como éstos son consolidados en la práctica.

En realidad, esas acciones son esencialmente históricas y reveladoras de las relaciones establecidas entre el Estado y la sociedad en los diferentes contextos, sujetos a particulares condiciones políticas, económicas y culturales.

Por esa razón, el objetivo de este estudio fue de tratar la trayectoria de la situación actual de inclusión de las personas con discapacidad en el Estado de Maranhão articulada a los procesos socio-históricos, que explican esa historia y aclaran sus bases en el contexto de la sociedad maranhense, en el campo de la formulación legal y en su materialidad en las escuelas públicas.

En esa línea de pensamiento, la intención, en este capítulo es presentar en primer lugar, el discurso institucional y regulador que fundamenta la propuesta de inclusión de personas con discapacidad en el Estado de Maranhão, para enseguida, examinar las variantes del discurso pedagógico oficial reflejado en la actual propuesta curricular del Estado y en los servicios y atendimientos educativos, y, por último, las interferencias en el discurso pedagógico de reproducción, consolidado en las escuelas públicas maranhense y sus prácticas instituidas.

Esa intención de verificar la situación actual de la inclusión en lo cotidiano de las escuelas públicas del Estado, exige la definición de las principales categorías que guían este trabajo, a destacar: *cultura escolar, políticas inclusivas, prácticas educativas y formación profesional docente*. Esto porque no se puede concebir el análisis de una práctica educativa bajo un enfoque aislado y negar las múltiples determinantes que acaban interfiriendo en la consolidación de una propuesta educativa que tiene la pretensión de ser inclusiva. Además, también se reconoce la necesidad de analizar las prácticas curriculares en el cotidiano escolar en sus diferentes dimensiones: planificación, metodología, estrategias de enseñanza y evaluación.

De esa manera, para atender a este objetivo, el capítulo fue organizado en tres fases, a saber: 1) Trayectoria de las primeras experiencias educativas destinadas a las personas con discapacidad en el Estado. 2) La inclusión educativa de las personas con discapacidad en los contextos escolares maranhenses, a partir del análisis del discurso institucional y regulador expreso en sus principios guía y el discurso pedagógico oficial: servicios y atendimientos educativos y propuesta curricular. 3) La situación actual de la inclusión de las personas con discapacidades en el contexto de las escuelas públicas maranhenses.

En cuanto a la primera y segunda fase, sobre la formación histórica de la Educación Especial en Maranhão se verificó que en un Estado como Maranhão, con gran índice de pobreza, analfabetismo y evasión, los desafíos de la política educativa maranhense en la efectividad del derecho a la educación no se materializó de forma natural, sino por las conquistas de las personas con discapacidad que quieren frecuentar la escuela y, al mismo tiempo, de la política de acceso en el ámbito de las experiencias aisladas, caminando para las instituciones a partir de la iniciativa privada hasta la oficialización de hecho en el sector público.

Las experiencias de ámbito privado se tradujeron en conquistas importantes, pues cuando fueron creadas, significaron un instrumento relevante de la aproximación social de las personas con discapacidad en el contexto educativa y de la ciudadanía activa del derecho antes incluso de ser otorgado en las legislaciones educativas brasileñas, 5.672/71 y 9.394/96.

En las décadas del 60 al 80 la Educación Especial en Maranhão caminaba de forma paralela al modelo de la educación brasileña, con presencia mucho más incisiva de las

instituciones especializadas de ámbito privado, pero mantenidas con recursos provenientes del sector público, empresas estatales, instituciones no gubernamentales e incluso de donaciones.

En efecto, la lógica de la inclusión se basa en el principio del reconocimiento a la diversidad y al derecho de todos a aprender, lo que va paulatinamente exigiendo que los sistemas públicos de enseñanza de Maranhão garanticen, de hecho, el respaldo de la educación pública para todas las personas con deficiencia en las escuelas, como estrategia vital e indispensable para la expansión de ese nuevo paradigma.

En ese sentido, la tercera fase tiene la intención de hacer una interpretación del significado actual de la inclusión educativa en el contexto de las escuelas públicas maranhenses, con base en las respuestas de los cuestionarios. De ese modo, fueron destacadas cuatro sub categorías relativas al proceso educativa de los alumnos con deficiencia: cultura escolar, política inclusiva, práctica educativa y formación profesional docente. Aunque sabíamos que otros factores tienen implicaciones directas en el campo educativa, se priorizó esa sub categorías presentes en los cuestionarios por creer que ellas constituyen factores fundamentales que pueden debilitar un proceso educativa pretensamente inclusivo.

También la escuela, cuando vista de esta perspectiva, nos posibilita comprender de qué manera los programas y los servicios pensados por la Secretaría de Educación del Estado están siendo implementados en el contexto escolar, así como también nos posibilita verificar de qué forma las relaciones se construyen en el ámbito de la cultura, de lo simbólico y de las representaciones, teniendo en consideración que la institución escolar se constituye en uno de los lugares para reproducción o transformación del prejuicio y de la exclusión de sus alumnos, del avance y de la paralización del desarrollo y de sus potencialidades.

5.1. Trayectoria de las primeras experiencias educativas destinadas a las personas con deficiencia en el Estado.

Los primeros registros acerca de la educación de las personas con deficiencia en Maranhão remontan a los años 50, con una experiencia aislada de ingreso de una persona con deficiencia visual en la red pública de enseñanza en el Municipio de Pedreiras-Maranhão. La institución escolar era denominada Escuelas Reunidas

Presidente Getúlio Vargas y la alumna fue M.G.M.C., nacida el 28 de diciembre de 1939, quien estuvo estudiando en la escuela hasta el año 1954 y, el 17 de julio de 1955 por intermedio del Padre Monseñor Frederico Chaves viajó al Estado de São Paulo para realizar el examen de admisión en el curso fundamental en el Instituto de Ciegos Padre Chico, una escuela especializada en el área de deficiencia visual. Aprobó y se quedó interna en el colegio hasta el año 1960, cuando concluyó el octavo curso. Tuvo la oportunidad de aprender significativamente y superar las limitaciones y dependencia, porque gracias al acceso al sistema de comunicación en braille realizaba lecturas de libros, escribía sus pensamientos y construía su conocimiento en un proceso dinámico y autónomo, bien distinto de su experiencia escolar anterior, cuando aprendía en base al proceso de enseñanza-aprendizaje mecánico, como ella misma hace cuestión a destacar en una de sus entrevistas (C.D. nº 1.8):

La maestra anterior de la escuela normal como desconocía el braille me enseñaba en base al modelo que había aprendido, el de la verbalización, o sea, ella leía las lecturas de los libros y yo escuchaba y asimilaba aquellas informaciones. Después, para cerciorarse que yo había memorizado, me dejaba sola en un grupo de alumnos del Preescolar para hacer el dictado de ellos con las lecciones que yo había memorizado. Era totalmente dependiente de ella. La maestra de la escuela de Pedreiras no tenía la culpa, pues nunca había trabajado con una persona como yo, ella no tenía conocimiento pedagógico para atender mi necesidad, solamente le quedaba aplicar lo que sabía: la pedagogía tradicional para que yo pudiese aprender alguna cosa, así, tenía que memorizar las lecciones que ella leía. Después fui para el instituto Padre Chico. Sin embargo, en el instituto Padre Chico el modelo de educación permitía que yo avanzase por mí misma, pues me gustaba leer y como había sido alfabetizada en braille, tenía acceso a los libros y, de esa forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje era ilimitado y autónomo

De 1961 a 1963, la alumna fue a Rio de Janeiro e hizo en el Instituto La Fayette, el curso Clásico en la área Humanística, actual Enseñanza Media. Al regresar en 1964 a Maranhão fue aprobada para cursar en la Facultad de Filosofías Aisladas (FAFI), actualmente denominada UFMA, el curso de Letras y realizar su objetivo que, según la propia era:

Tenía un objetivo obligatorio y personal. La obligación era retribución de la ayuda recibida del Padre Monseñor Frederico Chaves. Otro, fue un motivo personal, anhelaba crear una escuela para personas con deficiencia visual. Garantizar que

otras personas con deficiencia visual tuviesen oportunidades de estudiar en una escuela especializada. Así, por intermedio del Padre Monseñor Frederico Chaves que se preocupaba por la educación del DV, logré todo el apoyo financiero para realizar mis estudios en São Paulo y Rio de Janeiro, con el fin de que cuando regresase a mi Estado pudiese contribuir con la educación de los demás, ya que era muy caro para la iglesia costear el estudio de otras personas DV. Es en esa perspectiva que creé para éstas una clase experimental braille, transformada posteriormente en Escuela de Ciegos de Maranhão. Luego, al retornar me depare con un hecho muy triste, la muerte inesperada del Padre Monseñor Frederico Chaves, director en la época del Centro de Guaxenduba. Sin embargo, como había traído conmigo una carta del Consejo para el Bienestar de los Ciegos en Rio de Janeiro destinada al médico Antonio Jorge Dino, ex presidente de la misma, logré su apoyo para continuar mis estudios en la FAFI y también en la fundación de la escuela (C.D. nº 1.8).

En ese intervalo, surgió también una clase experimental braille, para alumnos residentes en la capital, de ámbito asistencial en marzo de 1964 con funcionamiento en un aula prestada por el SESC³⁹ ubicada también en el Centro de São Luís. Esa clase fue creada por la maestra con deficiencia visual, la señora Maria da Glória Mendes Costa concomitante con Marlene Gomes de Oliveira, siendo E.M.d.S., la primera alumna. En 1965 el aula fue trasladada al Club de las Madres, ubicado en la Calle 7 de Septiembre y a mediados de 1965, se muda para el aula de la pensión en la que la profesora vivía, situada en la Calle de la Alegría, nº. 84, Centro de São Luís-MA.

Con la dificultad de orientación y movilidad de los alumnos, la carencia de las familias al no poder costear el transporte colectivo, además de aquéllos que llegaban del interior maranhense, contribuyeron para que la clase experimental braille fuese trasladada de nuevo, el 29 de junio de 1967, para el Alto do Túnel de Sacavém y transformada en Escuela de Ciegos de Maranhão (ESCEMA), en un espacio cedido por el Lions Club Gonçalves Dias y pasó a funcionar en régimen de internado y externado.

Así, ubicada próxima a los barrios de Coroadinho y de Sacavém pasó a atender a la comunidad más carente con la apertura de matrículas para alumnos con visión normal, consolidando de hecho la integración de las personas con deficiencia visual y con visión normal, así como la oferta de la educación de adultos. Esto representó una fase de gran

³⁹Servicio Social do Comercio.

expansión en términos de incremento de matrículas en la escuela. En lo que se refiere al trabajo educativo de la institución, M. G. afirma en su entrevista (C.D. n° 1.8) que:

Los datos estadísticos e informes de ejecución sobre el servicio de la ESCEMA para alumnos DV eran dirigidos al CENESP⁴⁰ y los alumnos con visión normal para el MEC. Los alumnos eran realmente integrados, no habiendo discriminación entre ellos, diferente de lo que ocurre en las escuelas que se denominan ordinarias en que es visible la presencia de alumnos con deficiencia colocados al margen del proceso educativo, separados en un rincón de la sala o haciendo actividades simples como dibujar y colorear dibujos prefabricados. Sin embargo, están siempre afirmando que estas escuelas hacen inclusión y acusándonos de que las escuelas especializadas son segregativas.

En noviembre de 1970, la ESCEMA fue transferida para Outeiro da Cruz y ganó personalidad jurídica con el registro de la misma. El año siguiente, en 1971, llegó a la ESCEMA el maestro con deficiencia visual Pedro Silva Costa procedente del Instituto Benjamín Constant de Rio de Janeiro, para sumar esfuerzos a los que ya se encontraban dando aula y, en 1973, se integró la señora Rita de Jesús Alves dos Santos, que tuvo gran relevancia, principalmente, en lo tocante al régimen de internado.

Como la escuela estaba cerca de un aserradero de la empresa Dalban, los residuos de ésta amenazaban la permanencia de la escuela en el referido barrio, porque dichos residuos entraban en la escuela y perjudicaba la visión de los alumnos. Al mismo tiempo, la escuela tenía solamente un área de 865m² lo que no permitía la diversificación de actividades como música, deporte y trabajos manuales, motivo que llevó a la señora Maria da Glória a solicitar al Gobernador João Castelo la donación de un terreno para la construcción de su sede con un área de aproximadamente 6.500m². Con la aprobación de su solicitud, la escuela fue transferida para el barrio de Bequimão e inaugurada el 13/12/1980, y, amplió aún más su oferta de plazas vacantes, principalmente, en las matrículas de alumnos oriundos del interior maranhense. Actualmente, los servicios ofrecidos consisten en la alfabetización y Enseñanza Fundamental.

Para garantizar el funcionamiento de sus actividades la escuela comenzó a realizar actividades para recaudar fondos. Firmó convenios con el poder público estatal y

⁴⁰Centro Nacional de Educación Especial.

después con la esfera municipal, a través de las secretarías municipales y además buscó subvenciones de las empresas maranhenses y donaciones de la sociedad maranhense.

En la educación de las personas con deficiencia auditiva la primera experiencia de escolarización surgió en 1956, con el sordo J. B. B. que fue alfabetizado por sus padres en su propia casa, localizada en el barrio de Maracanã, en São Luís-MA, y con esa educación recibida consiguió un empleo en el SIOGE⁴¹ donde permaneció hasta su jubilación. Ejerció, asimismo, una gran contribución en la defensa de los derechos de la persona con deficiencia auditiva con la creación de la Asociación de Sordos y Mudos de Maranhão.

En 1962 aparecen registrados los primeros casos de atención a personas con deficiencia intelectual por iniciativa privada se dio inserción de adultos con deficiencia mental y auditiva en una escuela localizada en la Calle das Hortas, del centro de São Luís-MA, bajo la iniciativa de una maestra especializada en el área de deficiencia auditiva. Se registra también, la inclusión de un alumno con deficiencia visual en esta misma escuela. No se sabe exactamente cuántos alumnos con deficiencia mental y auditiva tuvieron acceso a esta escuela, de hecho, se constituyó en el marco de las influencias europeas de los movimientos organizados por los padres de personas con deficiencias en defensa de la oferta de educación a sus hijos y pese a la poca atención por parte del gobierno en esa área.

Otra experiencia fue la creación del Instituto São Jorge, también de iniciativa privada, pero con fines lucrativos creado por la señora María Serra Costa en 1970, en la Calle São Sebastião, s/n, en el barrio de Anil, en la capital del Estado, con la finalidad de atender alumnos con deficiencia mental, principalmente a su hijo. En la época, la institución se destacó por su estructura física adaptada, incluso con piscina, tenía como maestra a la Señora Maria Piedade, contaba con ayuda para los estudios, costeadas por el gobierno de Estado, restando apenas ser reconocida oficialmente, según publicó el Diario Pequeno (Cfr. R.D. nº 5), del día 23 de marzo de 1971.

Parece increíble, pero es verdad: el Consejo Estatal de Educación recibió, desde el 25 de enero, el pedido de

⁴¹Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado do Maranhão (Servicio de Prensa y obras Gráficas del Estado de Maranhão)

autorización para funcionamiento del Instituto São Jorge, que cuidará la educación del niño excepcional. Hasta la presente fecha el proceso se encuentra sin relator, eso en una tierra en la que la Educación, como se sabe se arrastra al compás de siempre. Tratándose, como se trata, de un instituto para Excepcionales, el gobierno debía colocar el asunto como prioritario. Es el apelo, que se hace al gobernador Pedro Neiva de Santana y al Secretario Luís Rego.

En esta misma línea de actuación, fue creado el colegio Apoyo en 1989, situado en el barrio de Anil, también atendía alumnos con deficiencia y los considerados normales, visando ampliar la posibilidad de convivencia y aprendizaje de todos. Al respecto de ese modelo de escuela, Fonseca (2005:270), dice:

[...] las experiencias bien sucedidas demuestran que en las aulas de clase, el contacto con los niños con deficiencia ha sido un aprendizaje fundamental para los niños en general, que asimilan naturalmente la idea de la aceptación de la diversidad.

En el campo de las instituciones privadas de carácter asistencial, se encontró en la prensa local, un periódico que publicó una convocatoria para los interesados para que se hiciesen presentes en una reunión cuyo objetivo era la creación de la APAE (Cfr. R.D. n° 3), con el siguiente tenor:

Excepcionales, despertaron interés para efecto de la fundación de la APAE-Asociación de Padres y Amigos de Excepcionales, habrá a las 20:00 (horas), del lunes próximo día 08, una reunión de todos los interesados. Ese encuentro se realizará en el edificio de la Facultad de Servicio Social de la Universidad Federal y la Comisión organizadora ha invitado a todos los padres, responsables y amigos de los excepcionales.

La Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales (APAE) y, posteriormente, la Escuela Eney Santana tiene finalmente su creación el 10 de marzo de 1971, por un grupo de profesionales pertenecientes en su mayoría al cuadro de Recursos Humanos de la Secretaría Estatal de Educación, médicos, técnicos, maestros y asistentes sociales de la Fundación del Bien Estar Social, del Instituto da Previdência Social-INPS, padres, amigos y demás interesados, según revela el Acta de la Sesión de Fundación de la Asociación (C.D. n° 1.10 y Cfr. R.D. n° 4):

A los diez días de marzo de mil novecientos setenta y uno, en una de las aulas de la Facultad de Servicio Social de la Fundación Universidad de Maranhão, en la Calle Rio Branco,

n.14, a las 19:30(horas), presentes las Asistentes Sociales Iete Machado de Araujo, Coordinadora de Bien Estar do Instituto Nacional de Previdencia Social Maria Conceição Ferreira, Neide Romana Lisboa de Sena, representante del sector de Actividades Comunitarias de la Coordinación del Bien Estar do INPS, Dináh Gomes, supervisora Técnica de Bien Estar do INPS, representada por la A. Social Maria da Conceição Ferreira, Sra. Enide Moreira Lima Jorge Dino, Presidenta de la Fundación de Bien Estar Social do Maranhão, Padres de Excepcionales, Amigos y demás interesados por el problema, tuvo lugar la Sesión de Fundación de la Asociación de Padres y Amigos de Excepcionales- sector de Maranhão, bajo la presidencia de la Iete Machado de Araújo.

El objetivo de su creación fue colaborar ante la solicitud de una plaza en la escuela pública para un niña con Síndrome de Down, hermana del secretario de Educación en la época, el señor Pedro Dantas da Rocha Neto, teniendo en cuenta que las escuelas públicas estatales no prestaban este servicio educativo a este tipo de alumnos, según relató una de sus fundadoras, Maria Piedade: “Temerosos a la reacción de nuestro superior (el secretario en la época), en lo que se refiere a la negación de la plaza para su hermana, pensamos en una estrategia que garantizara el derecho de esa niña de estudiar, creando la escuela Eney Santana”⁴². La creación de esta institución pretendió también posibilitar la forma de trabajar con la deficiencia de una forma más natural, según resalta esta declaración citada en la obra de Marques (2004:26):

Como Asistentes Sociales, comenzamos a preocuparnos por el problema del os niños especiales, por estar éstos desprovistos de recursos y de psicólogos, o incluso por llegar a encontrar a un excepcional amarrado de la pierna a una mesa en una casa, porque molestaba.

Poner en práctica estas ideas, los profesionales recurrieron a la señora Eney Santana, esposa del Gobernador Pedro Neiva de Santana, que con la donación de una casa inició el funcionamiento de la escuela; ésta sorprendió a los fundadores no sólo con la sino porque también dotó de recursos públicos captados para la reforma de la misma. Eney Santana acompañó directamente la reforma, incluso colocando aparatos lujosos en los baños, lo que causó preocupación a la señora Maria Piedade por el cuidado de los mismos pues iba a trabajar con alumnos con Síndrome de Down. La señora Eney Santana no creía que los alumnos pudiesen destruir los aparatos colocados en el baño

⁴²Entrevista con la maestra Maria Piedade.

cuando hizo la siguiente alusión rememorada hasta hoy por Maria Piedade (C.D. nº 1.2), que en una de sus entrevistas resaltó: “Ésta no es una escuela que va a educar a los niños, entonces, ¿cómo temer que algunos objetos de esta casa puedan romperse?”. Así, es que en su homenaje la escuela recibió en 1972, su nombre como reconocimiento de los esfuerzos emprendidos por la misma en defensa de las personas con discapacidad, erigida en el barrio de Outeiro da Cruz en la capital del Estado con la finalidad de cuidar de la educación, asistencia médica y psicológica a las personas con Síndrome de Down y, posteriormente, a aquéllas con discapacidad visual en régimen de externado. Además, tenía como misión el compromiso de promover y articular acciones en defensa de derechos, prevención, orientación, prestación de servicios, apoyo a la familia dirigido a la mejoría de la calidad de vida de las personas con discapacidad y a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Esta escuela fue pionera también en formación profesional para sus alumnos en el Estado de Maranhão. Fue responsable también de la implantación del Programa Bolsa de Aprendizaje con el fin de posibilitar la preparación e integración del alumno con discapacidad al mercado de trabajo a través del convenio con algunas instituciones comprometidas con la ejecución del programa como el SENAC⁴³, Senai⁴⁴, Escuela Agrotécnica Federal de Maranhão y la UEMA. La institución también suscribió un convenio con el gobierno de Estado que sirvió para colocar a su disposición maestros un equipo multidisciplinar del área médica, social, educativa y psicológica de reconocida capacidad, entre ellos, están sus socios fundadores como la técnica de la Secretaría de Educación Maria da Piedade, Mário Iameiras, José Guimarães Sousa, Oton Maya, los médicos Gabriel Pereira da Cunha, Crisanto Azevedo y Olímpia Mochel, el ingeniero José Ribamar Araújo, Benedito Corrêa Rodrigues, Pedro Marçal Costa, Mabel Jorge Raliban, las maestras Maria do Carmo Rocha, Josefa Pinto Nascimento, Maria da Conceição Serra Costa y Maria da Independencia dos Santos, que, juntos eligieron como presidente a José Guimarães Sousa, cuyo mandato se extendió hasta el año 1972. En este momento la señora Antonia Zeila Lima de Melo como tenía su hijo Joaquim con discapacidad mental que estaba escolarizado en la escuela y comprometida en el trabajo de seguimiento en las reuniones realizadas en la Institución, decidió llevar a su esposo Expedito Alves de Melo que comenzó a pronunciarse también en defensa de los

⁴³Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial.

⁴⁴Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial.

derechos de las personas con deficiencia y entonces fue elegido presidente de la Asociación de los Padres y Amigos de los Excepcionales (APAE) permaneciendo en la gerencia directa de la misma a lo largo de diez años.

Una declaración citada por Marques (2004:27), ilustra esa necesidad de elección de un representante que fuese padre de alumno, cuando dice:

[...] vamos a hacer un trabajo con excepcionales, como nosotros no tenemos disponibilidad de tiempo para dirigir una institución como ésta [...] empezamos a llamar a personas que tenían hijos excepcionales que conocíamos (porque todo el mundo que vivía en São Luís, por aquel entonces, que nació y creció en São Luís conocía a todo el mundo, y sabía quién tenía hijo excepcional); y, entonces, les dijimos lo siguiente: La institución estaba fundada, pero nosotros como asistentes sociales, teníamos otros compromisos de trabajo y no podíamos asumir la APAE, como institución para dar cuerpo y forma [...] y, entonces, concordaron que ellos eran realmente las personas que deberían dirigir la institución.

Además, para dar contenido a la institución creada, una de las responsabilidades de los padres fue conseguir fondos a través de la realización de eventos, peajes, campañas en los supermercados para colecta de alimentos y materiales de mantenimiento de la casa y también la colecta de material reciclado (botellas vacías) para que fuesen vendidas, incluso la suscripción de cuotas. De ésta forma, la gestión de la APAE empezó a ganar forma con la administración del Señor Expedito, mejorando también en términos de estructura física, debido a la transacción de un terreno perteneciente al Gobierno de Estado, João Castelo, para la construcción del Complejo Deportivo *el Castelão*. Además con los recursos obtenidos con ese convenio entre la APAE y el Estado y aquéllos conseguidos por vía directa de la institución ya citados, fueron empleados para la mejora de la estructura física de la propia APAE, como la construcción de comedores, gimnasios de deportes, talleres de ebanistería, una fábrica de ladrillos y también un ambulatorio, y, consecuentemente, la ampliación de oferta de servicios en el área pedagógica con varias aulas, maestros, educación física, servicios médicos, asistencia social, arte, cultura, deporte..., volviéndose posteriormente en Clínica-Escuela APAE y campo de prácticas de universitarios de facultades del Estado.

Percibimos que ése era el empuje que faltaba para integrar a esas personas en la sociedad, a los cuidados de profesionales cualificados y de alta sensibilidad. Además de trabajos con los

alumnos con deficiencia mental, la entidad pasó a ofrecer otros servicios a la comunidad, principalmente la prueba del talón, que sirve para diagnosticar enfermedades mentales en la infancia, facilitando su tratamiento (Melo, 2007).

Por otro lado, la escuela que inicialmente contaba con recursos proporcionados por el INPS y de las mensualidades pagas por cada socio en el valor de Cr\$ 5,00 (cinco cruzeiros) llega a la década del 80 con 300 alumnos y, en el 90, con convenios de asesoría técnica, pedagógica y de apoyos a los alumnos incluidos en la red estatal y municipal de São Luís, asistencia médica con terapia ocupacional, logopedia, fisioterapia, ginecología, clínica general, psiquiatría, otorrinolaringología, ortopedia, neurología, odontología, tanto para los alumnos con deficiencia como a la comunidad en general, además del programa de cualificación profesional con la oferta de talleres pedagógicos de reciclaje de papel, tapicería, pintura en telas, confitería, auxiliar de servicios generales, jardinería y horticultura, ebanistería, artefactos y material pedagógico en madera y, también, la inserción de dichos excepcionales y otros en el mercado de trabajo.

El movimiento de la APAE fue creciendo, expandiéndose para los municipios de Coroatá y Pedreiras-MA y, en 1995, ya contaba con una Federación Estatal con sede en São Luís y seis Delegacias Regionales (Vale de Pindaré con sede en Monção, Metropolitana con sede en São Luís, Serrado Maranhense con sede en Magalhães de Almeida, Sur de Maranhão con sede en Açailândia, de los Cocais con sede en Caxias y del Vale del Mearim con sede en Fortuna).

Dada la carencia financiera de los padres de los niños que asistían a clases en la APAE, se fue desencadenado un movimiento en pro del transporte colectivo gratuito para las personas con deficiencia, y también, para los responsables que hacían tratamiento en la APAE. En 1989 se presentó el Proyecto-Ley nº 28/89 (C.D nº 1.11 y Cfr. R.D. nº 10), elaborado por el concejal Kleber Gomes que solicitaba la gratuidad de tarifa para el uso del transporte colectivo en el municipio para los clientes de la APAE y sus responsables, siendo aprobado en mayo del mismo año y, posteriormente, pasó a ampliarse para todos los estudiantes y sus responsables, independientemente de la escuela donde estuviesen escolarizados, conforme Ley nº 3.161 de 23 de julio de 1991 (C.D. nº 1.12 y Cfr. R.D. nº 14) que garantizó de hecho, la gratuidad del transporte

colectivo urbano a todo portador de excepcionalidad. Esto ocurrió en Maranhão, antes de la reglamentación de la Ley a nivel nacional⁴⁵ que ocurrió el 13 de enero de 1992.

Como forma de organización de ese derecho la Secretaría Municipal de Transporte Urbano de São Luís, emitió un Oficio de nº 145/97 (C.D. nº 1.14 y Cfr. R.D. nº 36), que reglamentaba la emisión del carné de gratuidad en los transportes colectivos urbanos de São Luís-MA.

Otra institución de carácter privado pero pionera en el servicio a las personas con autismo surge en 1977 con la denominación Asociación Pestalozzi, por la médica Lizair de Moraes Guarino, ubicada en el barrio de Fátima en la capital del Estado. Esa médica se hizo presidenta de esa asociación gracias a su relevante trabajo como presidenta nacional de las Asociaciones Pestalozzi (FENASP).

Constituida como organización prestadora de servicios, la Asociación Pestalozzi está basada en los principios psico-pedagógicos de Helena Antipoff, teniendo su oferta de servicios centrados en las áreas de asistencia social, salud, capacitación profesional, taller de arte tanto para las personas con deficiencia como para la comunidad en la que en ésta actúa. Esas acciones eran financiadas por grandes multinacionales implantadas en el Estado (Vale do Rio Doce, ALCOA, MERCK), así como por convenios firmados juntos a las secretarías estatales y municipales de educación y por las donaciones proporcionadas por la comunidad, mediante el proyecto Amigos especiales de la Pestalozzi.

Por último, se destaca también en el campo profesional, la contribución de la Asociación de los Deficientes Visuales de Maranhão, conocida por las siglas ASDEVIMA, institución sin fines lucrativos, creada en São Luís - MA, el día 27 de junio de 1984, teniendo en la época como objetivo, la promoción socioeconómico-cultural de personas con deficiencia visual. En 1985, la ASDEVIMA, adquirió personalidad jurídica, cuando fue aprobado su estatuto, pasando a ser una entidad privada benéfica, teniendo como algunos de sus objetivos la promoción de la educación, el desarrollo de la cultura, la asistencia, promoción y valorización de los menos

⁴⁵ Aprobación a nivel nacional con la Ley n. 5.347/92 que garantizó el transporte colectivo gratuito a las personas con deficiencia. C.D. nº 1.13.

favorecidos y la inserción de las personas con deficiencia visual en el mercado de trabajo.

En ese sentido, la ASDEVIMA buscó de los órganos públicos e instituciones privadas recursos financieros para desarrollar su propuesta de capacitación profesional, creando, un taller de escobas para personas con deficiencia visual, que más tarde, se transformó en una pequeña fábrica de escobas.

Todas esas iniciativas desarrolladas por instituciones privadas se constituyeron con el objetivo de mejorar las oportunidades educativas de algunos colectivos de personas con discapacidad y por extensión para todas las personas, independientemente de su condición. En ese campo de oferta, de forma particular, se hace pertinente registrar los avances en esa área logrados en el periodo de 1999/2009, pero restringidas a escuelas o clases especiales.

Tabla 29. Evolución de matrículas en la educación especial por tipo de servicio en la red privada de enseñanza en Maranhão: 1999-2009

TIPO DE SERVICIO	Año y porcentaje				
	1999	%	2009	%	1999/2009 %
Escuela o clase especial	1925	93.4	3472	91.3	80.4
Clase común (con o sin salas de recursos)	136	6.6	330	8.7	142.6
Total	2061	100	3802	100	84.5
Fuente: SINEST/GDH (2002a e 2002b).					

En el año de 2010, totalizó con 3.305 matrículas de alumnos con deficiencia, siendo 787 alumnos de Educación Infantil, 1965 de Enseñanza Fundamental, 183 en Enseñanza Medio y 370 de Educación de Jóvenes y adultos.

De modo general, el acceso a las escuelas o aulas especializadas y el propio proceso evolutivo de la Educación Especial brasileña ha estado siempre ligado al marco histórico y social que como hemos visto era bastante segregador. No obstante podemos resaltar, como hemos visto que las escuelas especializadas también democratizaron el acceso, posibilitando la integración de los alumnos con deficiencia, como fue observado en el desarrollo de las diferentes experiencias expuestas, traducándose en la expresión de deseo de una efectiva consolidación de escuela inclusiva.

5.2. La inclusión educativa de las personas con deficiencia en los contextos escolares maranhenses.

Este capítulo refleja los resultados del análisis e interpretación de los datos sobre la propuesta de inclusión educativa de las personas con deficiencia en los contextos escolares maranhenses, derivada de la percepción sobre los fundamentos político pedagógicos presentes en el discurso institucional y pedagógico.

5.2.1. Discurso institucional y regulador: principios guía.

El asunto de la educación pública entendida como derecho de todos surge en siglo XX y trajo consigo innúmeros desafíos que precisan ser superados, principalmente cuando se trata del tema del fracaso escolar, evasión, del analfabetismo, de la exclusión/inclusión de las personas con deficiencia, de la persona negra y del indio.

En la lista de esa discusión surge, en el campo de la política educativa brasileña, la legislación que demarca la actuación en el campo educativa, como la Constitución de 1988, en sus artículos 206 y 207, que tratan de la garantía de igualdad y condiciones, tanto en lo que se refiere al acceso cuanto a la permanencia del alumno en la escuela, preferencialmente en la red regular de enseñanza, así como a LDB n° 9394/96 (Edler Carvalho, 2002:93, 97 y 98) que, en sus artículos 58 y 59, define que:

Art.58, § 1° Habrá, cuando necesario, servicios de apoyo especializado, en la escuela regular, para atender las peculiaridades de la clientela de educación especial. § 2° El atendimento educativa será hecho en clases, escuelas o servicios especializados, siempre que, en función de las condiciones específicas de los alumnos, no fuera posible su integración en las clases comunes de enseñanza regular. § 3° La oferta de educación especial, deber constitucional del Estado, tiene inicio de cero a seis años de edad, durante la educación infantil. Art. 59. Los sistemas de enseñanza asegurarán a los educandos con necesidades especiales: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos y organización específica, para atender sus necesidades; II- terminalidad específica para aquellos que no pudiesen alcanzar el nivel exigido para la conclusión de la enseñanza fundamental, en virtud de sus deficiencias, y aceleración para concluir en menor tiempo el programa escolar para los superdotados; III – profesores con especialización adecuada a nivel medio o superior, para atendimento especializado, así como profesores de enseñanza regular capacitados para la integración de esos educandos en las clases comunes; IV – educación especial para el trabajo,

objetivando su efectiva integración en la vida en sociedad, inclusive condiciones adecuadas para los que no revelen capacidad de inserción en el trabajo competitivo, mediante articulación con los órganos oficiales afines, así como para aquellos que presenten una habilidad superior en las áreas artísticas, intelectual o psicomotora; V- acceso igualitario los beneficios de los programas sociales suplementares disponibles para el respectivo nivel de enseñanza regular, servicios de apoyo especializado en la escuela regular para atender las peculiaridades de la clientela de educación especial, no fuera posible su integración en las clases de enseñanza regular.

El ordenamiento jurídico brasileño trajo consigo fundamentos de consolidación de los derechos y conquistas sociales, entre ellos, la Educación especial. Realmente, esos instrumentos también fueron básicos para la elaboración de los marcos legislativos de cada Estado de la federación, trayendo a discusión el asunto de la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad, en la escuela pública.

Fue a partir de la LDB nº 9.394/96 que los Estados se vieron obligados a establecer políticas reguladoras que aseguraran ese derecho en la práctica, de modo a contemplar la diversidad y el derecho a la igualdad.

En Maranhão, esa realidad no fue diferente, pues, al elaborar su Constitución Estatal, actualizada a través de la Enmienda Constitucional nº 58, de 04/12/2009, legitima el derecho de las personas con discapacidad, cuando, en su art. 12. inciso I, línea b, define la competencia del Estado en la protección y garantía de las personas con discapacidad de cualquier naturaleza, así como la protección y la integración social de las personas portadoras de discapacidad (art.12, inciso I, línea 0).

Notoriamente, citase solamente esos presupuestos porque entendemos que ellos son suficientes para la reglamentación del derecho de las personas con discapacidad a la educación.

Sin embargo, el marco legislativo, a pesar de sufrir 35 enmiendas, aun trajo dos artículos fundamentales más que aseguraron no solo el derecho a la educación, como también, la garantía de las condiciones apropiadas en la enseñanza obligatoria para estos ciudadanos y la enseñanza profesionalizante, conforme aduce en sus artículos 217 y 223:

La educación, derecho de todos y deber del Estado, será promovida e incentivada con la colaboración de la familia, objetivará el desarrollo integral y preparación de la persona para el ejercicio de la ciudadanía y calificación para el trabajo, con base en los principios y garantías de la Constitución Federal-art. 217. El Estado y los Municipios garantizarán la enseñanza obligatoria en condiciones apropiadas para los portadores de deficiencia física, mental y sensorial, con estimulación precoz y enseñanza profesionalizante -Art.223 (SIOGE, 1992 Cfr. R.D. 17).

En lo tocante a la legislación educativa, fue aprobada el 24 de abril de 1997 la Resolución n° 177/97 del Consejo Estatal de Educación que estableció normas para la Educación Especial en el sistema de Enseñanza que así aduce:

La Educación Especial es parte integrante de la Educación y visa proporcionar, a través de servicio educativa especializado, el desarrollo pleno de las potencialidades del educando con necesidades especiales (art.1°); el servicio educativa especializado será ofrecido, preferencialmente, en la red regular de enseñanza, por los establecimientos de la red pública y privada que integran el Sistema de Enseñanza del Estado, y tendrá por objetivo proporcionar la eliminación total o parcial de las dificultades que cercenan el desarrollo pleno del educando, integrándolo a la sociedad. En los casos que no sea posible su integración, el servicio será hecho en clases especiales, escuelas o servicios especializados [...] con currículo adaptado y procedimientos de apoyo psicopedagógico, realizados por recursos humanos especializados, utilizando equipo didáctico adecuado-art.4° (Cfr. R.D. n°33 y C.D.n° 15).

El término preferencialmente se amplió con la definición de las directrices descritas en la política de “Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva “ propuesta por el MEC, para la cual la Educación Especial es una modalidad de enseñanza que sobrepasa todos los niveles, etapas y modalidades, realiza la atención educacional especializada, dispone los recursos, servicios y orienta cuanto a su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los grupos comunes de la enseñanza regular (MEC, 2008a:15).

Otro punto a resaltar, se refiere a la práctica del diagnóstico multiprofesional establecido en la Resolución n° 177/97 CEE/MA, para orientar el ingreso a las personas con deficiencia en la escuela pública, constituida de evaluación médica, psicológica, pedagógica y social ha sido muy polémica. Primeramente, porque a veces obstaculiza la

inserción y permanencia de los alumnos con deficiencia en la escuela, pues los maestros y dirección depositan en el equipo técnico una gran expectativa con relación al trabajo de ellos, en la esperanza de que éstos puedan resolver los problemas referentes a los alumnos encaminados, que sostuviesen una clara definición de lo normal y de lo patológico y demarcasen los límites de esos alumnos inclusos.

Uno de los informes producidos por una escuela municipal de São Luís (SEMED, 1999:5) evidencia claramente ese hecho, cuando describe:

[...] constantemente, nos preocupamos en identificar y encaminar casos de inclusión para el equipo de la SEMED, la cual después del diagnóstico da un feedback para la escuela y nos auxilia en la planificación de acciones para atender las necesidades de los maestros y alumnos.

En segundo lugar, se señala que el diagnóstico producido por el equipo multiprofesional de las redes estatales y municipales impide el avance de la Educación Especial, porque se basan en la descripción de las patologías y no hacen recomendaciones a las escuelas para recibir a ese alumno, según prevé el art. 208, inciso V, de la Constitución Brasileña: las adaptaciones físicas y curriculares. Las sugerencias presentes en los diagnósticos realizados son siempre pautadas en la idea de la preparación y de la orientación de los alumnos para la enseñanza regular y no viceversa.

En realidad, por un lado, la práctica del diagnóstico adoptado en las Secretarías Estatales y Municipales realizada fuera del contexto escolar, apenas aportó para agravar los equívocos presentes hoy, que se resume precisamente en la preocupación de buscar respuestas en el saber médico o psicólogo para las cuestiones pertinentes a las aulas de clases, consolidando así, la transferencia del saber del maestro al médico y/o psicólogo o el modelo de actuación tradicional en la Educación Especial, o sea, la valorización, más en el sentido clínico que educativo.

Por otro, sirve para etiquetar, incluso a los niños que no tienen ninguna deficiencia, como en el caso de los niños considerados como personas con deficiencia solamente porque no aprendieron a leer en un tiempo determinado por la escuela y por el maestro y/o excesivamente activos. No obstante, se vuelven pertinentes cuando filtran encaminamientos de alumnos indebidos para la Educación Especial.

En las ciudades del interior maranhense, esa práctica del diagnóstico no viene siendo realizada porque el equipo técnico se sitúa solamente en la capital del Estado. Del mismo modo, la enseñanza itinerante también no llega a alcanzar el objetivo de acompañamiento a los maestros porque la cantidad de profesionales de enseñanza en el equipo de acompañamiento es insuficiente para atender la demanda, lo que hace con que este servicio sea destinado apenas a algunas escuelas públicas de la capital maranhense.

En cuanto a los análisis hechos a partir de los informes elaborados por las escuelas y encaminados a las Secretarías, se verificó que éstos no son eminentemente pedagógicos a partir de una posición reflexiva y crítica en relación a las prácticas y conceptos envueltos con respeto a la singularidad de cada niño en el proceso de aprendizaje.

Los registros no referencian las acciones realizadas, solamente aparecen las dificultades de aprendizaje de los alumnos, con algunas descripciones del comportamiento y de las incapacidades de los alumnos para aprender incluso en términos cuantitativos, envolviendo datos sobre la cantidad de alumnos en la Educación Especial, no aportando de hecho en un análisis posterior para la elaboración de directrices orientadoras de la mejoría de la Educación Especial.

Otro hecho interesante a destacar es el Plan Estatal de Educación propuesto para el período 1996-1998 citados en los proyectos y programas elaborados por la Secretaría Estatal de Educación de Maranhão, pues en el análisis realizado sobre el mismo, se constató que el presente instrumento no hace referencia siquiera a la Educación Especial y el Plan de Educación Especial referente a ese período no fue encontrado en la mencionada Secretaría. Solamente el Plan propuesto para el período 1999-2002 fue el que registró la preocupación por la promoción de la equidad.

Aunque tengan esas directrices legales, no se puede dejar de destacar la importante contribución de las Procuradurías de Educación y de la Persona con Deficiencia en la consolidación del derecho de las personas con deficiencia, asegurando, de hecho, el derecho a las condiciones necesarias de accesibilidad y a la exigencia del cumplimiento de la garantía de plazas aseguradas constitucionalmente en escuelas regulares, objetivando favorecer el desarrollo de la educación de estas personas a través de sus medidas cautelares.

En la realidad, por Brasil constituirse en un Estado Democrático de Derecho y teniendo constitucionalmente garantizado el derecho a la educación como derecho fundamental, se vuelve latente el deber del Estado de proteger a los ciudadanos en el cumplimiento de ese derecho, haciéndolo por medio del Poder Judiciario.

Vale notar, por un lado, que Brasil asiste actualmente a un fenómeno sin precedentes en la experiencia jurídica nacional: la judicialización creciente de ciertas problemáticas, quiere decir, el crecimiento de demandas populares direccionadas al Poder Judiciario, notoriamente con el objetivo de hacer valer derechos anunciados formalmente, pero ineficaces en la práctica. El derecho a la educación figura perfectamente en el rol de aquellas demandas, de modo que ya se volvió un hecho casi común la propuesta de acciones judiciales que visan obligar al Poder Ejecutivo a aplicar porcentuales presupuestales en el área de educación, o a poner a disposición vacantes en las escuelas, o incluso a pagar mensualidades en instituciones privadas para alumnos que no tuvieron garantizadas vacantes en establecimientos públicos. Este fenómeno ilustra, de un lado, la ampliación de la conciencia social de derechos y, de otro, la expansión del control ejercido por la sociedad civil sobre la acción del Estado, especialmente en lo tocante a las obligaciones previstas en ley y raramente no ignoradas por los dirigentes públicos (Silva Júnior ,2003:18).

En ese enfoque, se sitúan las competencias de las Fiscalías que tienen como finalidad garantizar la orientación y la defensa de los intereses sociales e individuales indisponibles de las personas con discapacidad. Incluso, tratándose de la defensa a la educación de las personas con discapacidad, se encuentra otros aparatos legales como el ECA, LDB nº. 9.394/96 que sólo vinieron a corroborar la legitimación del precepto constitucionalmente garantizado: derecho de igualdad en las oportunidades educativas y el fortalecimiento de la actuación específica de las Fiscalías en defensa de la persona con discapacidad, creadas en todo el País.

En Maranhão, la Resolución nº 01/98, instituye por primera vez una Procuraduría Especializada en la Defensa de los Derechos de los Ciudadanos Ancianos con Discapacidad, aunque esta haya recibido la denominación de 8ª Procuraduría de Justicia Especializada en la Defensa de los Derechos de los Ciudadanos, siendo posteriormente, el 13 de abril de 2004, desmembrada en dos Procuradurías: 11ª y 18ª Procuradurías de Justicia Especializadas en la Defensa de los Derechos del Ciudadano Anciano y Deficiente, por medio de la Resolución nº 01/04.

La Resolución nº 01/98-PCJ-MA (Crf. R.D. nº 37 y C.D nº 16), en su artículo n.6, incisos I y II, asevera la fiscalización del principio de igualdad, cohibiendo discriminaciones contra la persona con discapacidad y, cuando fuese necesario, la prevención de la discapacidad y la promoción de la defensa de derechos de esas personas en lo referente a la salud, educación, formación profesional, trabajo, edificación y transporte.

Con base en ese artículo, Ramos (2002:158), justifica la importancia de esa institución cuando hace la siguiente alusión: “Las normas no pueden quedarse a disposición de las autoridades para su implantación, a partir de lo que éstas crean posible y conveniente cumplirlas, porque si así fuesen posibles, perderían su carácter jurídico”.

De acuerdo con Santos (2009: 25):

La Procuraduría ha desarrollado acciones políticas y jurídicas, en el sentido de tutelar los intereses sociales e individuales indisponibles, optando, prioritariamente, en promover la aproximación de estos con los demás órganos públicos y privados, buscando, a través de acuerdos, la rapidez que se hace necesaria para resguardar la ciudadanía y dignidad de ese segmento social. Con ese objetivo, es frecuente la realización de reuniones y audiencias, con el propósito de resolver conflictos individuales, así como, en el ámbito de las políticas públicas, consiguiendo informaciones y exponiéndolas a los órganos competentes, que han colaborado de forma esplendorosa para atender las reivindicaciones de la Procuraduría.

Entendido así, es conveniente aclarar además que del año 1998 al 2006 fueron instaurados 286 procedimientos para tutelar los derechos de las personas con discapacidad del municipio de São Luís, siendo 05 en 1998, 15 en 1999, 28 en 2000, 39 en 2001, 22 en 2002, 20 en 2003, 28 en 2004, 51 en 2005 y 78 en 2006 (Ministério Público/MA, 2011b).

De estos procedimientos, 33 se refieren a accesibilidad, 04 a educación inclusiva y 249 procedimientos en defensa de los derechos colectivos dispersos, como el irrespeto, maltrato, solicitud de prótesis, sillas de ruedas, beneficios de providencia social, lechos de hospital y medicamentos, pase libre, omisión de vacantes de empleos y concursos, etc. Santos (2011, p.1 y 2) complementa esos datos afirmando que:

El 20 de diciembre de 2011, fue ajuizada Acción Civil Pública nº 18854/2001 con petición de eliminar para el cumplimiento de la obligación de hacer en face do Estado do Maranhão, con el fin de determinar la adaptación progresiva de las escuelas estatales de la persona portadora de discapacidad en un plazo de doce meses, siendo que de las 124 escuelas existentes en la

época, tendrían que ser adaptadas un número mínimo de doce escuelas por mes, sin embargo, como no hubo cumplimiento integral de esa determinación, fue requerido el 01 de octubre de 2010 la aplicación de multa al reo. Posteriormente, el 27 de octubre de 2010, fue ajuizada Acción Civil Publica nº 3731560.2010.8.10.0001 con pedido de anticipación de la tutela en face do Estado do Maranhão con el fin de garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con deficiencia en la red estatal de enseñanza.

Más tarde, el 27 de diciembre de 2006, con el Ato Regulamentar nº 024/2006, a 11ª Procuraduría de Justicia Especializada en la Defensa del Ciudadano Anciano y Deficiente de la comarca de São Luís-MA fue designada como 11ª Procuraduría de Justicia especializada en la Defensa de los Derechos de la Persona con Deficiencia, con atribución específica de tutelar los derechos de las personas con deficiencia en todas las actividades judiciales y extrajudiciales referente a los derechos e intereses individuales, colectivos, homogéneos del referido segmento social, en lo que se refiere a salud, educación, edificaciones, vías públicas, medios colectivos de transporte y aplicación de fondos públicos, con objetivo de asegurar el pleno ejercicio de los derechos constitucionales y legales, así como su integración social, cultural y económica, evitando discriminaciones.

Después de esa nueva designación, hasta el 18 de noviembre de 2011 fueron instaurados 859 procedimientos de tutela en defensa de los derechos de las personas con deficiencia en la 11ª Procuraduría de Justicia Especializada en la Defensa de los Derechos de la Persona con Deficiencia, situada en la capital del Estado, siendo que en el ámbito educacional, 47, son oriundas de la no materialidad en relación a la educación inclusiva (de las cuales, 25 son referentes a la negación de la garantía de la oferta de vacantes en las escuelas particulares o cobros de mensualidades extras al alumno por la oferta de los servicios especializados y solamente 22 de las escuelas públicas estatales y municipales de la capital del Estado, conforme Tabla 30.

Tabla 30. Procedimientos de tutela en defensa de los Derechos de las personas con deficiencia en la 11ª procuraduría de justicia especializada en la defensa de los derechos de la persona con deficiencia en el Estado de Maranhao. 2007-2011

PROCEDIMIENTOS DE TUTELA	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Accesibilidad	04	04	06	15	05	34
Educación Inclusiva	04	04	05	10	24	47
Otros derechos colectivos difusos	83	93	203	333	66	778
Total	91	101	214	358	95	859
Fuente: Ministério Público/MA, 2011c.						

Se ve, así, la existencia de la práctica discriminatoria con la clara violación del precepto constitucionalmente previsto en el art. 205 de la Carta Magna de 1988 que garantizó la igualdad de condiciones y de acceso y permanencia en la escuela en la medida que ese principio no es llevado en cuenta por el propio Poder Público. Al mismo tiempo, se presume que el Estado no podría ser agente violador de ese derecho, pues su función es la de garantizar su aplicabilidad, que en la práctica, al enfrentarse con la dinámica de lo real, se vuelve esdrújula, ya que en este diapasón, hay una enorme complicidad en la violación de ese derecho, según registra los datos cogidos en la Fiscalía, en que 37% de las acciones tramitadas son resultantes de la negación de la oferta de vacantes solamente en las escuelas públicas estatales y municipales de São Luís-Ma.

De ese modo, desencadenar la discusión en lo que atañe a la responsabilidad política de esa Fiscalía es de su importancia, pues esa institución en Maranhão viene ampliando y dando importancia al reconocimiento del respeto al derecho de las personas con deficiencia a la educación, objetivando tornar claro sus derechos ya garantizados en la Constitución, como el derecho de ciudadanía a través de exposiciones educativas y en la promoción del foro de discusión con la participación de la sociedad civil, representantes de organizaciones en defensa de los derechos de la persona con deficiencia, universidades y secretarías estatales y municipales de educación.

Al mismo tiempo, en lo que atañe a la responsabilidad del Estado, viene siendo un pilar esencial de valorización y de respeto cuando se mantiene vigilante en la efectividad de

los derechos ya garantizados, en relación a la concesión de vacantes y a las adaptaciones físicas de los inmuebles escolares.

No obstante, un camino posible para romper con el hiato que separa los enunciados legales presentes en los tratados jurídicos brasileños de la realidad diagnosticada específicamente, en el contexto maranhense deberá pasar necesariamente no sólo por la amplia divulgación de las conquistas y de los derechos ya garantizados a las personas con discapacidad, sino por los movimientos reivindicatorios por parte de las Asociaciones de las Personas con Discapacidad, de los Centros de Defensa, de los educadores y de la propia persona con discapacidad en denunciar los hechos consecuentes de la omisión del Poder Público.

Por otro lado, siempre deben accionar en las fiscalías para responsabilizar al Estado y Municipios maranhenses en relación a sus derechos negados que ya están garantizados, a fin de respaldar no sólo las vacantes en las escuelas públicas, sino también garantizar las condiciones plenas de funcionamiento y de mejoría de la oferta de enseñanza.

5.2.2. Discurso pedagógico oficial: servicios y atención educativa; propuesta curricular.

La Educación de las personas con discapacidad en Maranhão no se constituyó en una alternativa aislada, por el hecho de estar fuertemente anclada en un contexto de valores y dispositivos legales de orden mundial y nacional en la garantía del acceso a las personas con discapacidad. Esos valores y dispositivos legales suministran los términos del debate, sobre las políticas y prácticas pedagógicas en el contexto maranhense, delimitando y circunscribiendo modelos de actuación en un determinado momento, puesto que la educación será entendida, en este estudio:

[...] como un proceso que se caracteriza por una actividad mediadora en el seno de la práctica social global. Se tiene, pues, como premisa básica que la educación está siempre referida a una sociedad concreta, históricamente situada (Saviani, 1993:171).

Bajo esa óptica, el presente explora los resultados del análisis de cómo evolucionaron las propuestas oficiales de los servicios y atendimientos educativos en el Estado de Maranhão, el proceso de municipalización de la educación de las personas con discapacidad y de forma particular la propuesta curricular.

5.2.2.1. Servicios y atención educativa.

La iniciativa gubernamental de inserción de personas con discapacidad en el sistema público de enseñanza del Estado de Maranhão, se inicia, como hemos apuntado anteriormente, con la creación de una clase de carácter experimental el año 1966, para alumnos adultos con discapacidad auditiva en el ámbito de la red estatal de enseñanza, en la Unidad Escolar Raimundo Corrêa, localizada en el Centro de la capital del Estado de Maranhão, ya que las experiencias anteriores fueron consideradas de carácter individual o aisladas.

Pero, a pesar de esa iniciativa de carácter experimental la oficialización de la Educación de las personas con discapacidad en la política educativa maranhense sólo ocurrió en 1969 con la aprobación relámpago del Decreto nº 423/69, que instituyó el proyecto PLÊIADE subordinado administrativamente al Departamento de Educación Primaria (DEP) de la Secretaría de Estado de los Negocios de Educación y Cultura como estrategia de enfrentamiento del abandono en el que se encontraban los sujetos de esa historia por el poder público, entrelazada al movimiento de las ideas socialmente constituidas en relación a la discapacidad y los aspectos históricos de la educación brasileña, fundada en el discurso de la participación, integración y normalización.

Además, el Proyecto PLÊIADE, tenía como finalidad:

Promover la educación de niños, adolescentes y adultos excepcionales, así como el perfeccionamiento y entrenamiento de personal para el campo de enseñanza especial [...] abastecer, no sólo el proyecto, pero también las instituciones que cuidan del excepcional de mayores recursos [...] a fin de ofrecer no apenas la educación, sino la integración social del alumno (Carvalho, 2004a:97, 100 - 101).

En ese período, el secretario nombrado para gerenciar era el señor Luís Rego, fallecido en el año 1990 y el DEP surgió como departamento responsable por emitir directrices, dirigir y orientar toda la política de operacionalización de las acciones educativas en las escuelas públicas estatales maranhenses para la persona con discapacidad, dirigido por la maestra Léa Martins de Farias.

Los registros confirman que el proyecto era financiado con recursos del gobierno federal proveniente de la Campaña Nacional de Educación de Ciegos y funcionaba con

una clase de alumnos con deficiencia visual en la Escuela Antonio Dino, en el barrio de Fátima.

Aunque, antes de la propuesta de oficialización de la inserción de las personas con deficiencia en la enseñanza pública, los documentos oficiales del Estado de Maranhão ya expresaban explícitamente la necesidad de preparación de recursos humanos, que se consolidó en el año 1968, cuando por decisión de la Secretaría Estatal de Educación dio permiso a tres profesionales de la capital del Estado para se capaciten en São Paulo, en la Facultad de la USP (Universidad de São Paulo), en aparcería con el Instituto Caetano de Campos. Las pioneras fueron las maestras Mariazinha Freitas, Lea Martins de Farias y la Supervisora Maria Nazareth Almeida. El curso consistía en clases teóricas en la propia universidad y clases especializadas y prácticas en el referido Instituto.

En este contexto es que la Educación Especial fue explícitamente asumida de hecho a nivel maranhense, por la red estatal de enseñanza de la capital, a través del DEP (Departamento de Enseñanza Primaria), actualmente denominado Superintendencia de Educación Especial y se presentó como una modalidad de educación para adultos, denominado supletorio, hoy, (EJA)-Educación de Jóvenes y Adultos, concebida de modo a propiciar al educando con deficiencia visual el derecho al acceso a la escuela pública.

La inserción de los primeros alumnos adultos fueron aquéllos con deficiencia visual precisamente dieciséis alumnos, matriculados en la Escuela Sotero dos Reis ubicada en la Calle São Pantaleão en São Luís y en la sede del Sindicato dos Comerciários (empleados del sector comercio) ubicado en la Plaza Benedito Leite en la capital del Estado, que funcionaba en el período nocturno con maestros itinerantes, o sea, aquéllos que iban a las escuelas para dar apoyo en las clases que tenían alumnos con esa deficiencia, pero que, desde aquella época ya estudiaban junto con los demás alumnos.

En el área de la deficiencia auditiva, aproximadamente a mediados del 66, se destaca primeramente, la implantación de la primera clase de carácter experimental en la Escuela Raimundo Corrêa. Dando secuencia, se resalta el encaminamiento de las maestras Maria da Gloria Costa Arcangelli y Maria Helena Costa Soares, para hacer la capacitación en el Estado de Rio de Janeiro y solamente en los años 70 es que se consolidó de hecho, la oficialización del servicio de ese segmento en la red oficial de

enseñanza en la Escuela Modelo Benedito Leite, ubicada en el Centro de la ciudad de São Luís-MA, en 1971.

En realidad, los alumnos con deficiencia mental que hacían parte de las clases especiales eran aquéllos de las clases regulares con atraso pedagógico o con dificultad de aprendizaje.

La trayectoria de ese servicio comienza en 1970, cuando son concedidas dos becas de capacitación en el área de la deficiencia visual por iniciativa del Ministerio de Educación a la Secretaría Estatal de Educación, que a su vez, dio permiso a dos maestras que pertenecían a una escuela de la capital del Estado. En esta oportunidad, fueron Terezinha da Conceição de Jesus y la directora del DEP en la época, la señora Maria de Lourdes Raposo para hacer el curso en la ciudad de Belém. Ambas, al regresar para la capital, trajeron consigo más dos becas de capacitación en el área de deficiencia mental a ser realizado en Belém-Pará, en el Centro de Formación de Maestros de aquel Estado, en aparcería con la Sociedad Pestalozzi de Pará con duración de un mes, cuyo objetivo era capacitar maestros de la región norte-noreste.

Mientras, por aquel entonces, como el DEP, según relato de la deponente Maria Piedade, rememorando su práctica, relató que:

En aquel entonces no había un espacio adecuado para el desarrollo de los trabajos de planificación y coordinación del equipo de profesionales que se desplazaban hasta las escuelas para hacer visitas periódicas, planificación y evaluaciones mensuales en los Polos (MP).

En uno de esos trabajos, ya promovida al cargo de supervisora, la señora Léa Martins conoció a la maestra Maria da Piedade Silva Oliveira, que actuaba hace cuatro años con las primeras series de la enseñanza primaria, actualmente designada Enseñanza Fundamental, y se mostraba bastante interesada con el perfeccionamiento de su práctica pedagógica, principalmente, en lo que se refiere a la cuestión de aquellos alumnos que no avanzaban en las series.

En el ínterin de una de esas discusiones, la supervisora Léa en una reunión de Polo informó la existencia de dos becas de capacitación en el área de la deficiencia mental, que serían concedidas a los maestros de la red estatal de enseñanza mediante proceso

selectivo, con el objetivo de que al regresar a la capital del Estado y dichos maestros pudiesen hacer un levantamiento de aquellos alumnos que no avanzaban en las primeras y segundas series sucesivamente, durante dos años, quiénes, pasarían a componer el público albo del servicio educativa de la Educación Especial en el área de la Deficiencia Mental.

Fueron seleccionadas en el año 1971, la maestra Maria da Piedade y la maestra Maria da Independencia de los Santos, ambas de la capital, completando la primera generación de profesionales pioneros de la Educación Especial en la red oficial de enseñanza del Estado de Maranhão.

Así, después de la conclusión del curso, las maestras Maria da Piedade y Maria da Independencia se encargaron de expandir el Proyecto PLÊIADE, iniciando una colecta de datos sobre los alumnos repitentes de las primeras y segundas series por dos años consecutivos para desarrollar un trabajo pedagógico específico con esos alumnos. Sin embargo, sorprendentemente, los datos fueron alarmantes, debido al alto índice de reprobaciones en ese nivel de enseñanza en toda la capital del Estado de Maranhão.

Delante de esa realidad, Maria da Piedade y Maria da Independência, ya designadas para ejercer la función de supervisoras decidieron multiplicar la propuesta de capacitación que hicieron en Pará. Éstas eligieron a las diez maestras seleccionadas en las escuelas estatales de la capital del estado con intento de que ellas pudiesen realizar el servicio pedagógico de esos niños. De ese modo, surgen, las clases especiales en la enseñanza regular en ocho escuelas públicas estatales: la escuela del Estado de Pará, aún hoy ubicada en el barrio de la Liberdade, Sotero dos Reis (también pionera en el servicio de la deficiencia visual), Desembargador Sarney, localizada en el barrio São Francisco, Sousândrade, ubicada en el barrio de Lira, Babosa de Godoy, en Monte Castelo, Felipe de Canduru en Tirirical, actualmente barrio del São Cristóvão, Padre Antonio Vieira, en Anil y Estado de Amazonas, en el Barrio de Fátima.

Así, los niños eran encaminados a las aulas de clases por años de repetición o por dificultades académicas identificadas por los maestros, de forma coherente con lo que está establecido por el artículo 9º de la LDB nº 5692/71 (Edler Carvalho, 2002:66). Al parecer, las clases especiales en las escuelas públicas estatales van a surgir en el año 1971, pautadas en la necesidad científica de la separación de los alumnos que aprenden,

de los repitentes, vistos como “anormales”, “débiles”, en la pretenciosa organización de las salas de aulas homogéneas.

Esa práctica de separación, tiene, para la época, proposición de una pedagogía científica y racional, basada en los preceptos de la racionalidad y modernidad que legitima el no aprendizaje como problema del alumno, como muestra los aspectos de la historia de la Educación Especial recorridos por Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005), Ferreira (1993), Bueno (1993), entre otros citados en capítulos anteriores de este trabajo.

Otro punto importante a destacar, incluyen los fragmentos extraídos de las declaraciones de Maria Piedade que revelan de hecho, la negación de la oferta de enseñanza en el sistema público estatal a las personas con deficiencia mental, pues, según ella, “hoy sabemos que muchos alumnos puestos en las clases especiales, no tenían ninguna deficiencia. Otros pueden ser designados en los días actuales, como alumnos con deficiencia mental”.

En realidad, las nuevas descubiertas sobre el trabajo educativa relativo a la persona con deficiencia, permiten decir que muchos fueron los equívocos practicados en el sistema público de enseñanza, principalmente, la de tornar a los niños cronológicamente atrasados en deficientes mentales, pero que estaban perfectamente sintonizados con el modelo pedagógico vigente.

Pero, a medida que se fue particularizando los estudios sobre la deficiencia, los maestros y especialistas en el área ya fueron delineando mejor su actuación y como señala Ferreira (1993:12):

Esta aprehensión de la persona con deficiencia como un ser global, con una naturaleza psicológica, una historia y tantos aspectos eficientes, nos permite comprender los ganancias que puede tener cuando no se pone irremediabilmente condenado a un rótulo dado por la sociedad”.

En el período ahora analizado, las capacitaciones dieron proseguimiento, ahora constituyendo la segunda generación del equipo de Educación Especial, principalmente con el encaminamiento de las maestras Rita de Cássia Alves Rodrigues y Maria Cândida Rodrigues para hacer la capacitación en el área de la deficiencia mental en el Instituto Mata Machado, en Rio de Janeiro. Esta última acabó no regresando a su Estado

de origen por haberse casado, razón por la que permanece en aquel Estado hasta los días actuales. En el área de la deficiencia auditiva se destaca la liberación de las maestras Maria Júlia al curso realizado en la ciudad de Rio de Janeiro, en el CNES.

Poco después, en el mes de julio, la CADEME (Campaña Nacional de Educación y Rehabilitación de Deficientes Mentales) que tenía como directora ejecutiva a la psicóloga maranhense Sarah Couto César, encaminó a la Secretaría Estatal de Educación dos invitaciones para la realización del V Congreso de las Asociaciones de las APAES a ser realizado en el Estado de Rio de Janeiro del cual participaron nuevamente la señora Maria da Piedade y Maria da Independencia.

En ese Congreso, quedó definido que cada Estado debería encaminar dos personas para el curso de capacitación, una en el área de deficiencia mental y otra en el área de deficiencia visual con duración de un semestre lectivo (agosto a diciembre) a ser realizado en la Facultad de São Paulo. Nuevamente, participó Maria Piedade para el curso de deficiencia mental y Maria de Lourdes Raposo para el curso de deficiencia visual, pese a la no participación de Maria da Independência. Las actividades desenvueltas sucedían en el período diurno en los centros especializados y nocturno con disciplinas pedagógicas en la propia Facultad de Educación.

Después la conclusión de los cursos, esas dos profesionales regresaron a la rutina de los trabajos de la Secretaría de Educación y entonces, decidieron crear un curso de capacitación con un contenido curricular diversificado impartido por médicos, asistentes sociales, psicólogos, pedagogos, bajo el slogan “Entrenar para crecer”, con vista a la formación de maestros especialistas para dar clases de refuerzo en las clases especiales para todas las escuelas estatales de la capital. Fue a partir este curso, que se observó la ampliación del servicio educativa especializado en las escuelas públicas estatales por parte de la Secretaría Estatal de Educación, con el propósito de garantizar el servicio a todos los alumnos que presentaban deficiencia mental, auditiva y visual.

Una vez instituidas esas clases especiales, los padres, principalmente, que tenían hijos con deficiencia mental (Síndrome de Down), comenzaron a interesarse por la educación de sus hijos y pasaron a encaminarlos a las escuelas públicas en 1972. Notoriamente, el acceso de esos alumnos, contradictoriamente de lo que venía siendo defendido por la propia Secretaría de Educación, no representó efectivamente un avance

de las matrículas de ese segmento en las escuelas, obstaculizado por las propias reacciones de la dirección de estas escuelas, que con sus actitudes de menosprecio y rechazo, impelían esa aceptación, fortalecidas por el mantenimiento del rótulo de lo indeseable, según frisó Maria Piedade en su declaración:

El acceso de esos alumnos empezó a ser olvidado por la propia dirección de esas escuelas que al matricular a esos alumnos, iniciaron haciendo la discriminación de ellos, al restringir los espacios físicos de la escuela, dejando apenas los sótanos, debajo de las escaleras, espacios próximos de baños para el funcionamiento de las salas constituidas (Mp).

Ese aspecto difiere de lo que trata actualmente la Ley de Accesibilidad de la Persona con Deficiencia en lo que se refiere a la preocupación por la edificación, el espacio físico y mobiliario y al mismo tiempo, prueba que está en consonancia con lo que era propuesto en el movimiento de integración, como dice Déroulède (2002:32):

La filosofía de la integración al colocar en el individuo la responsabilidad por su diferencia o deficiencia y por su éxito o fracaso en la enseñanza regular, acaba por segregarlo y excluirlo del medio socio-educativa en el cual fue antes incluido, ya que se exige apenas del alumno su preparación y adaptación al sistema escolar, sin modificaciones del propio sistema para recibirlos.

Complementando su declaración, Maria Piedade, afirmó que lo absurdo ocurrió cuando llegaron a recusar las matrículas de personas con Síndrome de Down, las cuales pasaron a ser hechas directamente por la Coordinación de Educación Especial de la propia Secretaría en el año de 1972. Según la deponente,

[...] las directoras en la época creían que era un desaprovechamiento de recurso público, ya que era gravoso los costos que el Estado iba a tener con esos alumnos, o sea, un maestro para ocho alumnos de la clase especial. Luego, no querían ceder una maestra para las clases constituidas directamente por la Coordinación Especial de la referida Secretaría (Mp).

Batista y Mantoan (2007) alegan que la escuela y las propias concepciones negativas de los profesionales que en ella actúan son los principales obstáculos en ese proceso de inclusión.

Conviene señalar que, aun con la resistencia de esos profesionales, la Educación Especial en la propia Secretaría iba ganando forma, pasando a invertir en la expansión de sus servicios con la apertura de nuevas clases especiales en la red estatal de enseñanza, quienes al final de 1972, según los datos publicados en informes de la propia Secretaría ya contaban con doscientos dos alumnos, siendo treinta y siete con deficiencia auditiva, veintitrés con deficiencia visual y ciento cuarenta y dos con deficiencia mental. Pero, en las instituciones de ámbito privado existían ciento veintinueve alumnos con deficiencia mental (Escuela São Jorge y Eney Santana) y cuarenta cinco con deficiencia visual pertenecientes a la Escuela de Ciegos de Maranhão. En cuanto al número de alumnos con deficiencia mental, las escuelas especializadas daban servicios a personas con Síndrome de Down, diferentemente a las escuelas estatales que mezclaban el servicio con aquéllos con atraso pedagógico.

El equipo de recursos humanos también fue alterado pasando a componer un cuadro de diecisiete maestros, cinco para alumnos con deficiencia visual, siete para alumnos con deficiencia auditiva, dos coordinadores y cinco supervisores.

A mediados de 1972, hubo una ruptura del servicio educativa en el área de la deficiencia mental en las escuelas públicas estatales, pese a la determinación del propio Ministerio de Educación para que no fuesen atendidos alumnos con Síndrome de Down en la enseñanza pública, porque en el momento su atención era solamente para los alumnos con atraso escolar, que sólo volvió a mediados de 1973.

Fue en el ámbito de esa contradicción que se desarrolló el antagonismo del trabajo pedagógico destinado a las personas con deficiencia, que por un lado, a lo largo de este trabajo desarrollado por el poder público oficial de enseñanza, el equipo de profesionales perfeccionó sus especificidades de servicio educativa. Sin embargo, es importante notar que las contradicciones entre el servicio educativa propuesto por el propio Estado, de integración y el pretendido por los profesionales envueltos se fueron aguzando y, en consecuencia de las capacitaciones realizadas, se verificó una creciente participación voluntaria de maestros en las clases especiales.

Por otro lado, así que se agravó la negación de la oferta de servicio educativa en la esfera pública de enseñanza, al inicio del año 1972, creció la importancia relativa a las

discusiones fuera del sector público, preconizada por estudiosos, padres y personas con deficiencia en lo referente al servicio educativa especializado.

En el interior de ese proceso, en que el poder político y reivindicatorio de esos grupos, que luchaban por el derecho a la educación de calidad, empezaba a despuntar, es que fue surgiendo el movimiento de las instituciones de carácter privado, cuyas propuestas eran diferentes de lo que hasta entonces era puesto en práctica. Educación Especial, en esa perspectiva, no decía respecto a la integración, pero pautadas en una concepción de segmentación de la deficiencia. Estas propuestas iban más allá, una vez que todas ellas tenían proyectos e intereses políticos a desenvolver, cuya concienciación social y política de los defensores envueltos en los procesos educativos y en la convivencia con las personas con deficiencia era un factor relevante para la consecución de esos proyectos.

La educación asumía entonces, un carácter particular, en instituciones especializadas y se proponía expresar los intereses de cada uno en la medida en la que buscaba desvendar el cuadro en el que se encontraban las personas con deficiencias, en el cual estaban insertas, suministrando, así, elementos que pudiesen aportar para la transformación de la situación de aislamiento, y, al mismo tiempo, de escolarización, profesionalización, servicio médico y proteccionista en la defensa de sus derechos.

En ese contexto, es que la Educación Especial y los movimientos surgidos se constituyeron en los puntos centrales de tal proceso, en los cuales la política estatal adoptada favorecía las iniciativas privadas asistenciales con la formalización de convenios como becas de estudios, pago de maestros, capacitaciones y profesionalizaciones.

Entre ellos, se destaca el convenio con la ESCEMA (Escuela de Ciegos de Maranhão), que inició sus trabajos en el momento que el Estado no brindaba servicios a personas con deficiencia visual y la APAE con alumnos con Síndrome de Down, conforme fue mostrado en el capítulo anterior.

Fue también en la gestión del Gobernador Pedro Neiva de Santana (1971-1975) elegido, indirectamente, por la Asamblea Legislativa y por elección del Presidente de la República de la época, Garrastazu Médice, fue que la Secretaría de Educación fue

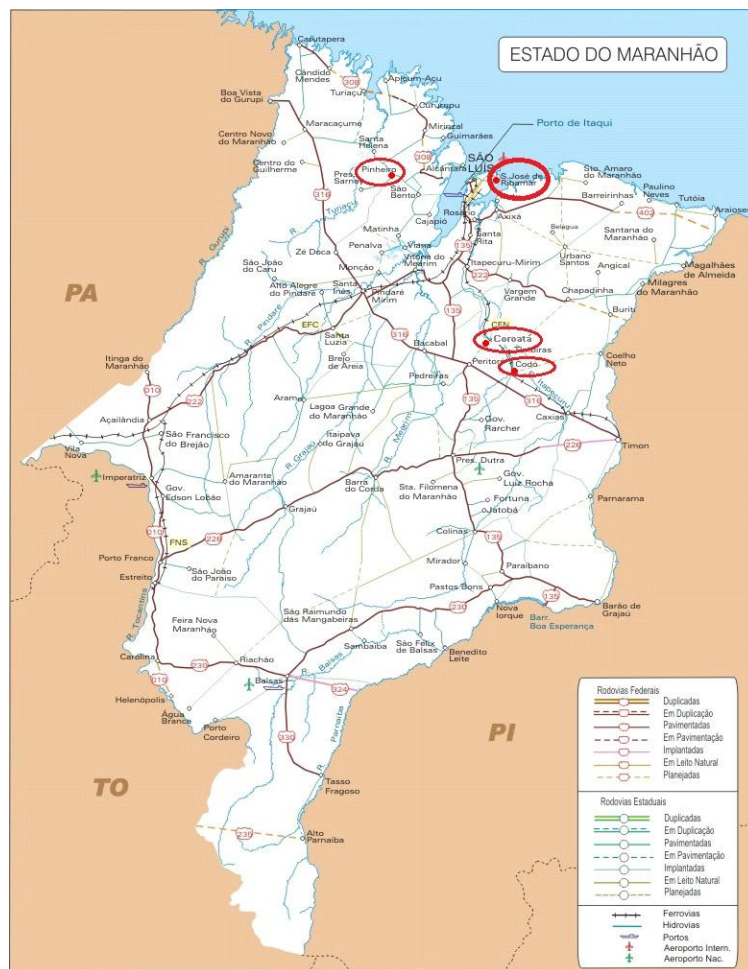
inaugurada en 1975, en la Calle de la Paz, en el centro de la ciudad de São Luís, en su nueva sede teniendo como secretario a Pedro Dantas da Rocha Neto. Con eso, el DEP ganó un espacio físico estructurado para el funcionamiento del mismo, dirigido por la señora Nazareth de Almeida, según declara la deponente Maria Piedade, ya designada supervisora y rememorando su práctica: “antes, nos reuníamos con nuestros materiales en las manos y en cualquier espacio que encontrábamos”(Mp).

En la memoria de esa deponente, en el año 1975, el equipo de profesionales de la propia Secretaría Estatal de Educación del Estado ya estaba fuertemente estructurado, contando con el Departamento de Evaluación, Diagnóstico y selección compuesta de asistente social, psicólogo, pedagogo y médico. Este último prescribía su lado médico en el sector de servicios ambulatorios y recomendaba las medicaciones necesarias, que a su vez, era discutida ampliamente con el equipo de evaluación de diagnóstico, de modo que, posteriormente, pudiesen dar la orientación debida a los maestros de las clases especiales de cómo trabajar con esos alumnos.

Además, como la profesional Maria Piedade había hecho un curso de especialización en Psicomotricidad comenzó en esa época también, haciendo el servicio de Psicomotricidad para alumno con dificultad de aprendizaje de orden psicomotora bajo la supervisión de un equipo técnico presidido por una psicóloga.

Con el fin del gobierno de Pedro Neiva Santana y la ascensión del Gobernador Nunes Freire (1975-1979), la Educación Especial gana nuevos rumbos con la propuesta de interiorización de la oferta educativa en el contexto de las escuelas públicas estatales en 1977, desplazando el eje de sus atenciones para la ampliación del servicio educativa en cuatro municipios maranhenses, llegando a tener trescientos cuarenta y un alumnos, siendo setenta y dos con deficiencia auditiva, treinta y dos con deficiencia visual y doscientos treinta y siete con deficiencia mental. Algunos registros llevan a suponer que fueron Codó, São José de Ribamar, Pinheiro y Coroatá, debido a la existencia de maestros especializados en los mismos. El mapa representa esa realidad.

2. Mapa. Propuestas de interiorización de la oferta educativa en el contexto de las escuelas públicas estatales en 1977.



Es interesante relatar que, la aceptación de esas clases especiales no transcurrió de forma pacífica, ya que se presencia fuertemente la reacción de maestros y directores contra la propuesta de interiorización. En el municipio de Codó-MA, según relató la Directora de Educación Especial de la época, Maria Júlia: “fueron muchas las tentativas para implantación de las clases especiales debido al rechazo de la dirección y maestros de la red estatal de enseñanza”.

En el año 1978, el proyecto PLÊIADE es sustituido por la Sección de Educación Especial a través del Decreto nº. 6.838/78, subordinado a la Coordinación de Enseñanza de 1º Grado con la finalidad de “promover el servicio educativo al deficiente, proporcionándole su integración social” (Cfr. R.D. nº 7). Ese término era conducente con la definición utilizada por el órgano nacional en sus directrices educativas del

CENESP, “de expansión y mejoría del servicio a los excepcionales” (Mazzotta, 2005:55).

Mientras, como la APAE venía desarrollando en el año 1979, un proyecto denominado Bolsa de Aprendizaje, la Secretaría de Educación del Estado percibió que además de centrar su atención en la constitución y acompañamiento pedagógico de las clases especiales, era también necesario elaborar una propuesta de calificación para las personas con deficiencia destinada a los alumnos desde los quince años. Con la implantación del Programa Bolsa de Trabajo por el Convenio MEC/CENESP, la Secretaría de Educación tuvo como objetivo:

[...] no apenas de favorecer el desarrollo de las habilidades intelectuales de las personas con deficiencia a partir de los 15 años, pero dar oportunidades para vivir experiencias de trabajo en diversos sectores de la economía maranhense que le irán a dar oportunidad para una pasantía remunerada, capacitándolos para el empleo en el mercado competitivo de trabajo (Cfr. R.D. n° 6:5).

Más tarde, aprovechando la oportunidad de lo Polivalente, una escuela Profesionalizante financiada por el BIRD (Banco Interamericano Regional y de Desarrollo), pero que no disponía de personas especializadas para trabajar con ese segmento en estudio, decidió enviar a tres profesionales a la ciudad de Natal-RG, para que se capacitaran en esa área, ya que esta ciudad venía teniendo una experiencia exitosa de calificación de esa naturaleza. Participaron de ese equipo de calificación tres maestras, Telma Maria Matos Brito, Teresinha de Jesus Carlo Santana y Maria do Socorro Sousa Silva y la asistente social Rosa Maria Oliveira Coelho todas destinadas para la Secretaría de Educación de la capital del Estado de Maranhão.

Creo que es interesante presentar algunos trechos del relato de una de las deponentes, Maria Piedade a ese respecto, para percibir cómo esa influencia fue determinante para los rumbos de la educación profesional de la persona con deficiencia.

[...] sentíamos la necesidad de diferenciar lo que era especial y no especial en la escuela polivalente, lo que nos llevó a elaborar un proyecto que intencionalmente se concretaría en un taller tecnológico para ser encaminado al MEC en busca de la financiación para el mismo, de modo que pudiésemos promover en la propia red estatal de enseñanza la formación especializada de las personas con deficiencia a fin de que ellas pudiesen

ingresar al mercado de trabajo técnicamente preparadas y, consecuentemente, ser más valorizadas (Mp).

A partir de ese punto, nace la idea de Educación Profesional a nivel básico en la red oficial de enseñanza, que se concreta de hecho en 1981 en la gestión del gobierno de João Castelo (1979-1982), en el momento en el que el Grupo Técnico de la propia Secretaría (DA, DM Y DV) ya estaba totalmente integrado.

Incluso, según las consideraciones de la deponente antes mencionada, que también participó en el proceso de implantación de la propuesta pionera de formación profesional de la persona con discapacidad, de ámbito oficial en el Estado de Maranhão, afirma que la propuesta fue gestada en el pensamiento del equipo técnico maranhense. No obstante, su concretización se efectúa jerárquicamente de arriba para abajo. En sus propias palabras:

Llega de paracaídas a la capital del Estado traída por un equipo del MEC liderada por Maria José Bayma como plan de trabajo de su autoría y también con todos los equipos necesarios para la implantación del taller en el Estado. Como ella era pariente de un político importante y residía en la ciudad de Caxias y también por haber sido maestra del Gobernador en la época de João Castelo la misma recibió la invitación para ser la directora del centro de capacitación (Mp).

Las primeras acciones de la directora fueron la selección del local para instauración del taller y la integración con el equipo maranhense de la propia Secretaría de Educación del Estado, puesto que ella y su equipo no tenían conocimiento de la realidad maranhense.

En realidad, el involucramiento de los profesionales de la referida Secretaría fue encontrando los equipos y constatando que éstos no eran adaptados para la clientela, además iban en contra de la propuesta traída por la directora, que era la implantación de veintidós talleres, esto resultó totalmente inviable de ser realizado, siendo así, lo redujeron en apenas once talleres. A partir de entonces, fueron teniendo autonomía para decidir y opinar cuál era el local y la propuesta pedagógica.

Al inicio fue cedida una escuela perteneciente a la Televisión Educativa-TVE, situada en el barrio de IPASE de la capital del Estado, que estaba desactivada para la implantación del Centro de Educación Profesional.

Un hecho interesante que antecedió a esa implantación del Centro Profesionalizante y que va en contra del raciocinio expuesto, se refiere a las razones que llevaron esa escuela de la TVE a ser desactivada, que a mi parecer se asemeja a la historia de las personas con deficiencia, de prejuicio y discriminaciones, pues dicha escuela está situada en un barrio constituido por personas oriundas de clase media, razón por la cual hicieron varios movimientos de resistencia a causa de su funcionamiento, ya que atenderían a alumnos provenientes de las clases más pauperizadas de la capital, esta situación acabó contribuyendo para su desactivación y transformándola en un centro de entrenamiento para maestros que trabajaban en la TVE.

Es de ese modo, que la clase media legitima sus intereses de la no convivencia con personas de clase baja. Por otro lado, ve que sus estrategias de lucha y resistencia fueron siendo suplantadas por otra clientela totalmente indeseable, que se legitima con la presencia de las personas con deficiencia en el propio barrio pese a la implantación del referido Centro de Educación Profesionalizante en aquel barrio.

Más tarde, con la promoción de la maestra Maria José Bayma a la Coordinación de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado, el entonces Secretario de Educación de la época, Antonio Carlos Beckman invita a la maestra Maria Piedade para dirigir el Centro Profesionalizante que fue aclamado con unanimidad por todos los profesionales del equipo técnico de la referida Secretaría.

En esa época, como el Centro comenzó brindar servicios a las personas con deficiencia visual, los maestros ciegos conjuntamente, con la asesoría de ingeniería de la Secretaría de Educación hicieron las adaptaciones físicas con la construcción de rampas, reformas internas y la transferencia de los equipos para el centro para que fuesen iniciados los talleres propiamente dichos.

Desde otro punto de vista, llevando en consideración las acciones pedagógicas tomadas en el año 1981-1982, es posible afirmar que fue realmente uno de los movimientos más intensos en el campo profesional de la trayectoria de la Educación Especial en el Estado de Maranhão, ya que la gestión de Maria Piedade aportó para dar visibilidad y legitimidad inherente a las cuestiones de la educación profesional de la persona con deficiencia, en la medida que se empezó a percibirla como sujeto portador de derechos que deben ser respetados y valorados cuando señaló en su entrevista que “ las

propuestas de calificación del Centro no deberían ser pensadas en despachos, sino en la práctica con los profesionales que la ejecutasen e incluso con sus alumnos y padres” (Mp).

Primeramente, porque por aquel entonces cuando la persona con deficiencia entraba en la escuela regular ya se encontraba con edad sobre los siete años y según orientaciones emanadas de la propia Secretaría de Educación del Estado, deberían ser encaminados para la profesionalización. Sin embargo, era preciso también estructurar ese servicio.

Por esa razón, cuando completaba 14 años el equipo de clasificación y Selección no encaminaba a esas personas para las clases especiales de origen, sino que los encaminaba al propio Centro Profesionalizante para que pudiesen frecuentar a los talleres que eran organizados por personas calificadas para que desempeñen tal función.

En segundo lugar, porque en esa época, precisamente el 23 de abril de 1982, fue inaugurado el Centro de Enseñanza Especial Helena Antipoff con una estructura de escuela profesionalizante, con todos los equipos necesarios para el aprendizaje de los oficios, incluso con la garantía del transporte escolar. La denominación fue dada por una concesión de la propia familia de Helena Antipoff y a la inauguración acudió su hijo Daniel con su esposa, la Dra. Helena Bandeira Figueiredo que era Secretaria de Educación Especial del MEC en la época, y el Ministro de Educación Eduardo Ludving.

Con la inauguración, el Centro pasó a tener una estructura física con buenas condiciones de funcionamiento, compuesto de despachos: médico odontológico, psicológico, refectorios, aulas de clases, aulas de talleres, cuadra poli-deportiva, salas de dirección, de apoyo pedagógico, baños adaptados, departamentos de servicio a las personas con deficiencia, además de diversos profesionales como terapeutas, fonoaudiólogos, otorrino, pediatras, oftalmólogo, cardiólogo, psicólogos, maestros y otros.

Se destaca aún, la preocupación de la directora del Centro en aparcería con la Coordinación de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado con el establecimiento de una red de apoyo social, principalmente, la preparación para el trabajo y la movilidad de las personas con deficiencias, ya que era garantizado el transporte escolar que circulaba en dos direcciones: Centro-São Francisco en el período matutino, de modo que los alumnos se quedaban en los puntos de parada de acuerdo con

el barrio que residía. El autobús pasaba por el barrio de la Liberdade, Ânjo da Guarda, Centro, São Francisco e IPASE y por la tarde hacía el recorrido João Paulo-Vinhais, saliendo de João Paulo, pasando por los barrios de la Jordoa, Sacavém, Anil, São Cristóvão, Cohab, Cohama, Bequimão, Vinhais e IPASE.

La cuestión de la accesibilidad de las personas con deficiencias a la educación, fue un factor muy importante, pues las familias generalmente no disponían de medios para traer a sus hijos a la escuela porque el proyecto para la gratuidad de la circulación de las personas con deficiencia en el transporte escolar aún no había sido aprobado, aunque se sabe que el derecho de ir y venir está contemplado para todos los ciudadanos, en el art. 5º, inciso XV de la Constitución Brasileña.

La oferta de servicios ofrecidos iba desde los talleres pedagógicos paralelamente a la enseñanza supletoria con finalización académica y el servicio de encaminamiento al trabajo.

En lo que se refiere a ese servicio en el Centro, el alumno al ingresar hacía previamente una visita a todos los talleres ofrecidos en el Centro (corte-costura, macramé, tapicería, ebanistería, encuadernación, cerámica y punto cruz), debidamente acompañado por los padres y el equipo técnico del Centro constituido por un psicólogo, un orientador educativa y un asistente social.

La directora en la época del Centro, Maria Piedade ilustró bien ese movimiento en una de sus declaraciones:

Cuando los alumnos del sexo masculino y sus padres pasaban por el taller de ebanistería, se ponían encantados con toda la maquinaria existentes y acababan definiendo por esa actividad, lo que dificultaba el trabajo del equipo técnico en delinear cual taller debía ser cursado, ya que los padres no aceptaban que el equipo hiciese la elección de los talleres y sí ellos propios (Mp).

Enseguida, el alumno era encaminado a las aulas de Sondeo y Aptitud con un tiempo predeterminado, acompañado por el equipo técnico y por la maestra del aula que hacían las observaciones sobre el tipo de habilidades más evidenciadas. Así, con el parecer de la maestra del aula sobre sus observaciones referente a alumno, el equipo técnico daba el diagnóstico definitivo sobre cuál taller dicho alumno debería frecuentar.

El Centro funcionaba con talleres profesionalizantes y los de apoyo, activados con clases de apoyo pedagógico, clases de Educación Física, Artes y de Psicomotricidad. Después de concluidos, los talleres profesionalizantes eran constituidos de seis a ocho alumnos, con duración de una hora y media, estos alumnos iban para los talleres de apoyo entrelazados por la necesidad de cada uno.

Durante el curso, las actividades iban gradualmente ampliando el nivel de dificultad, de modo que los alumnos sólo pasaban de una actividad para otra cuando demostraban conocimiento y seguridad en el uso del material, siguiendo la secuencia correcta de las tareas, de forma que al final tenían que presentar al equipo técnico un manual de instrucción producido por ellos para comprobar la condición de aprendices artífices. Ese manual consistía en una guía de orientación paso a paso de su profesión para ser utilizado en cualquier momento de su entrada al mercado de trabajo o en cualquier otra situación.

El Centro tenía la preocupación en aportar con la ampliación de la ciudadanía de esos alumnos a través de su asistente social, que se contactaba con los órganos competentes para que dichos alumnos se desplazasen hasta el Centro y, así, pudiesen hacer la emisión de sus documentos de identificación como Carné de Identidad, Carné de Reservista, Catastro de Persona Física, Título de Elector y Carné Profesional. Según la directora del Centro, Maria Piedade, en su entrevista, afirmó que:

antes de capacitar a la persona con deficiencia para ejercer determinada profesión, es necesario prepararla como persona, en lo que se refiere a su identidad personal, orientándola en la conducta, derechos y deberes para que pueda ejercer esa profesión, a veces, está capacitada técnicamente, pero no está lista psicológicamente (Mp).

Después de la conclusión del curso, el Centro Helena Antipoff tuvo la preocupación por la inserción de esos alumnos en el mercado de trabajo, ya que de cierta forma, contribuyó significativamente para la empleabilidad de estos alumnos en el mercado de trabajo, principalmente, en las reparticiones públicas de la capital del Estado de Maranhão, en las que se deparaba con personas con deficiencia, encuadrando periódicos en el SIOGE, sacando copias, embalando materiales o realizando actividades rutinarias (continuos) de la Secretaría de Hacienda, Administración, entre otras. Esos departamentos se responsabilizaban por la beca dada a los alumnos por el trabajo

desempeñado en un determinado turno y el otro turno regresaba al Centro y se quedaba en las clases de apoyo, ya que sólo el Centro le daba permiso cuando la empresa firmaba su carné profesional.

El entusiasmo del trabajo desarrollado por el Centro Helena Antipoff en el período de 1982 a 1983, puede ser confirmado en una de las declaraciones de la primera directora del Centro, Maria Piedade, pues ella se expresaba con un tono de entusiasmo cuando rememoraba su práctica, describiendo la filosofía de la propuesta pedagógica y los resultados logrados ilustrados con la siguiente declaración:

La propuesta pedagógica se basaba en la tríplice dimensión: formación técnica, política y productiva. Estas funciones fueron esenciales para la propia valorización de la persona con deficiencia en todos los sectores, como un ser en potencial, capaz de aprender y superar obstáculos e incluso, garantizar su propia supervivencia con el sudor de su propio trabajo. Esto se vuelve evidente cuando nos encontramos con la primera maestra ciega del taller de MACRAMÉ, que enseñando a alumnos con deficiencia auditiva y mental verificaba pacientemente si éstos habían hechos sus actividades correctamente, apenas pasando la mano por encima de la pieza de macamê confeccionado por ellos y, consecuentemente, detectando minuciosamente todos los errores cometidos (Mp).

No se puede negar, que en la época, se vislumbró una nueva visión en la sociedad maranhense hacia las personas con deficiencia, sin embargo no se puede dejar de resaltar que aunque habiendo iniciado su trayectoria con alumnos adultos bajo la filosofía de la integración, la propuesta de implantación del Centro representó un retroceso en lo que se refiere a la inclusión, ya que había relegado el servicio a la persona con deficiencia desde los 14 años solamente al Centro profesionalizante, separándolos de la convivencia con los demás alumnos de la escuela regular.

Aún sobre la propuesta de calificación profesional ofrecida en la época a las personas con deficiencia, no se podría dejar de resaltar lo que dice Gramsci (1978:136):

[...] el aspecto más paradójico reside en que este nuevo tipo de escuela aparece y es alabada como democrática, cuando, en realidad, no sólo es destinada a perpetuar las diferencias [...]

como aun a cristalizarlas [...] la marca social es dada por el hecho de que cada grupo social tiene un tipo de escuela propia, destinada a perpetuar, en estos grupos, una determinada función tradicional, directiva o instrumental.

En 1984, con la reforma administrativa de la Secretaría de Educación, pasó a designarse Superintendencia de Enseñanza y Educación del Estado, la Sección de Educación Especial recibió una nueva nomenclatura-Centro de Enseñanza Especial a través del Decreto Gubernamental de n°. 186/84, subordinada directamente a la Superintendencia.

Ese órgano poseía autonomía gerencial y financiera, gracias al recibimiento de recursos financieros proporcionados directamente por el CENESP y a la Cuota Estatal, y amplió su cuadro de personal con nuevos técnicos, pedagogos, asistentes sociales, médicos, supervisores y orientadores educativos.

Al año siguiente, en 1985, hubo la creación de clases especiales para alumnos con aprendizaje lento, con permanencia de dos años, seguido de su integración en la clase común, perdurando hasta los años 90. Esos alumnos sólo podrían ser encaminados al Centro de Educación Especial Helena Antipoff, cuando fuesen diagnosticados por el sector de clasificación, esto en realidad representó un retroceso a la ampliación de ese acceso.

Ese mismo punto de vista fue endosado por la Directora en la época del Centro de Enseñanza Especial cuando señaló que:

Se observa que las escuelas solamente atendían a los niños que traían su diagnóstico elaborado por el Centro de Clasificación. Afirma incluso que ante la negación de las vacantes por las directoras de las escuelas públicas a aquellos niños que no habían sido diagnosticados contribuyó para que los padres desistiesen de matricular a sus hijos en la escuela (Mp).

Así, en la década del 90, la Educación Especial en Maranhão sufre el impacto de la política de universalización de la educación básica propugnada por el gobierno central con la Campaña *Todo Niño En la Escuela* y, progresivamente, se verificó avances en los porcentuales de servicio, conforme Tabla 31.

Tabla 31. Evolución de matrículas en la educación especial por red de enseñanza en el Estado de Maranhão. 1997-1999

AÑO	TOTAL	RED DE ENSEÑANZA							
		Estatad	%	Municipal	%	Privada	%	Federal	%
1997	4840	2550	52,7	808	16,7	1482	30,6	-	-
1998	5110	2775	54,4	874	17,1	1461	28,6	-	-
1999	5583	2794	50,1	728	13,0	2061	36,9	-	-
Fuente: SINEST/GDH, 2002a.									

La red federal no presentó matrículas. Sin embargo, la red estatal fue la que concentró un mayor número de acceso de alumnos con deficiencia en la sala de clase. No obstante, en la red municipal no tuvo un expresivo aumento, pues en 1999 mantuvo apenas 13% del total de matrículas, presentando una reducción en la cantidad de matrículas, con apenas 728 alumnos.

Los datos del censo escolar de 1997-1999, divulgados por el MEC/INEP (2008) revelaron que, en Brasil, hubo una evolución del servicio, pues la mayoría de las matrículas se concentraron también en la esfera pública con 179.364 en 1998 para 196.073, en 1999. En la esfera privada, la oferta era de 157.962 en 1998, para 178.626, en 1999 (MEC, 2008).

En Maranhão, no hubo evolución en la esfera pública, aunque haya logrado la mayoría con 3649 en 1998, decayendo para 3.522 en 1999. En la esfera privada hay una inversión con 1461 en 1998, para 2.061, en 1999.

La Secretaria de Educación puede debe tener hecho la computación de las matrículas de la red privada en el censo escolar como si fuese de la red pública, sea de ámbito estatal o municipal, según revela Carvalho (2004a: 126), cuando cita que “algunas matrículas de las escuelas de la APAE en algunos años están computadas en la red municipal”. Siguiendo ese mismo raciocinio, una declaración de una de las entrevistadas, Maria da Glória Costa, afirmó que “el Estado, entendiendo de que estaba cediendo a los maestros para la ESCEMA, computaba en el censo escolar a los alumnos con deficiencia visual de esta institución como siendo suyos” (C.D. n° 1.8), solamente en la perspectiva de aumentar los datos estadísticos de servicio y lógicamente recibir más recursos.

Además, en consecuencia de la reestructuración nacional de la SESP, que articuló en la estructura de la Secretaría Nacional de Educación Básica-SENEB, “el Departamento de Educación Supletoria y Especial-DESE, responsable de esta modalidad de enseñanza” (Mazzotta, 2005:81), el Centro Enseñanza Especial pierde su espacio político y su autonomía en el año 1991, pasando a pertenecer a la División de Educación Especial que, junto a la División de Enseñanza Supletoria quedó subordinado a la Coordinación Especial de Enseñanza por el Decreto n° 11.858/91 (Cfr. R.D. n° 13). En el año 1995, con la reestructuración de la Secretaría bajo la nueva nomenclatura de Secretaría de Estado de Educación sufrió otra alteración pasando a denominarse División de Enseñanza Especial (DIESP), a través del Decreto n° 14.422 de 7 de febrero, pero vinculada a la Coordinación que también fue alterada para Coordinación de Enseñanza Especial representada por Jane Bezerra Rocha y la División de Enseñanza Especial dirigida por la señora Vanilda Chaves Lima.

En ese mismo año, también se creó el Proyecto de Integración Escolar del Alumno con Deficiencia Mental con la finalidad de “promover la integración de los alumnos con deficiencia mental en las escuelas regulares de la red oficial de enseñanza de Maranhão, de acuerdo con las Directrices de la Política Nacional de Integración de la Persona Portadora de Deficiencia (MAS/CORDE) y de la Política Nacional de Educación Especial elaborada por el MEC/SEESP” (Cfr. R.D. n° 23, 1995b:3). La propuesta también preveía la implantación del subproyecto sala de recursos, sin embargo no fue implantada en ese año.

Por consiguiente, se destaca la ampliación de los beneficiarios con la creación de la red de apoyo a las escuelas de la red estatal de enseñanza, la implantación del Centro Integrado de Educación Especial Padre João Mohana (CIEESP) a través del Decreto n° 15.287 de 30 de octubre de 1996, firmado por la entonces gobernadora del Estado de Maranhão, Roseana Sarney e inaugurado el ocho de julio de 1997, a fin de prestar servicio especializado al Programa de Educación Especial a los niños con conductas típicas (autismo, rett y west) o de alto riesgo.

Inicialmente, el CIEESP poseía la función exclusiva de ser el Centro de referencia estatal para realización de evaluación y diagnóstico. Sin embargo, los técnicos que lo componían, sintieron la necesidad de un ambiente para donde pudiesen ser encaminados los niños identificados como de alto comprometimiento en su desarrollo neuro-

psicomotor. Por causa de esta necesidad, se decidió transformarlo en una institución de carácter educativa (Cfr. R.D. n° 28, 1996a:13).

Su actuación se basa en tres núcleos: Diagnóstico y Apoyo Pedagógico, Núcleo de Prevención, de Servicio Pedagógico y Núcleo de Supervisión, Estudio e Investigación.

En el núcleo de servicio la propuesta prevé la evaluación y diagnóstico de niños y adolescentes, apoyo psicopedagógico a los niños de la red pública de enseñanza, total o parcialmente integradas a la enseñanza regular en las áreas de fonoaudiología, psicología, psicomotor y terapia ocupacional, estimulación precoz a niños de cero a tres años, educación preescolar y alfabetización a los niños que necesitan servicio especializado, para iniciar su proceso de escolarización, acompañamiento pedagógico y psicológico a las clases especiales y común de la red pública estatal, veía supervisión e itinerante, así como el amparo a las familias.

Incluso, el servicio a los alumnos con deficiencia mental (autismo infantil) y el proyecto de estimulación precoz para niños de cero a tres años solamente fue implantado en 1997.

Se resalta aún en el año 1996, el Proyecto Supletorio-Nivel I para Personas con Deficiencia Mental con el objetivo de propiciar a dicho alumno con deficiencia mental leve y mayor de 14 años una alternativa de servicio educativa en el turno diurno que posibilitase la prosecución de su escolaridad, en una modalidad de enseñanza más integradora. Lo que motivó la implantación del proyecto fue principalmente que:

[...] en el Centro de Educación Especial Helena Antipoff hay un número significativo de alumnos con deficiencia mental leve, en condiciones de proseguir en su escolaridad y que la Coordinación de Enseñanza Especial dispone de Espacio físico en el Centro de Enseñanza Supletoria-CENES para instalación de clase de supletorio, en el turno vespertino (Cfr. R.D. n° 26 1996b:1).

El proyecto fue ejecutado en febrero de 1997 en el CENES, antiguo Colegio São Luís, ubicado en la Calle de las Hortas, en el Centro de São Luís-MA. Para ingresar, el alumno debía ser encaminado por la División de Enseñanza Especial y después de la matrícula sometido a una prueba de escolaridad, que determinaba la etapa para la cual estaba apto.

Los grupos eran constituidos de 10 a 15 alumnos en tres etapas: 1ª etapa (alfabetización); 2ª etapa (1ª y 2ª serie de la Enseñanza Fundamental) y 3ª etapa con 3ª y 4ª serie de la Enseñanza Fundamental con período de duración en media de 1 a 2 años por etapa, más un semestre de Estudios Complementarios. Iniciado en una escuela con apenas cuatro clases y cuarenta cuatro alumnos, alcanza en 1999, cinco escuelas con 10 clases y 109 alumnos.

Los resultados de ese proyecto fueron expresos en el informe de la Secretaría de Educación que así describe:

La perspectiva era que el alumno sería integrado después de dos años en cada etapa. Sin embargo, en la evaluación del final del primer año de su ejecución, fuimos sorprendidos con la aprobación de todos los alumnos para la etapa subsiguiente y la integración de cinco alumnos en la 5ª serie de la enseñanza regular. Hoy, en 1999, tenemos un total de 10 alumnos integrados, de los cuales cinco en la 6ª serie y todos los otros en franco progreso en la alfabetización. Y lo más importante, todos muy satisfechos, por estar integrados y con la nueva perspectiva de continuidad de sus estudios (Cfr. R.D. n° 48, 1999a:2).

La grande relevancia fue la aprobación en 1997 de la Propuesta de Integración de Alumnos con Deficiencia Mental de cuatro a seis años en el Jardín de Infancia de la Red Regular de Enseñanza y el Programa de Educación Precoz creado en la gestión de Terezinha de Jesus Braga Santos, Directora de la División de Enseñanza Especial y de Jane Bezerra Rocha, Coordinadora de Enseñanza Especial.

La primera tiene por objetivo promover la integración de los niños de cuatro a seis años en la clase común en consonancia con la legislación vigente y la Política Nacional de Educación Especial en boga en Brasil, teniendo como criterio “uno o dos niños por grupo con maestro regente de la clase regular acompañado de una maestra de la Enseñanza Especial. Todos los niños deberían tener el acompañamiento de la DIESP” (Cfr. R.D. n° 32, 1997a:4).

La propuesta preveía aún igualdad de condiciones a los demás alumnos, respetando los principios básicos de la integración, individualización y normalización, así como el ritmo propio y la potencialidad de cada uno. Además de eso, ésta ya debía haber sido implantada, pues desde la aprobación de la LDB n° 9.394/96 que ya preconizaba la

oferta de ese nivel de enseñanza, ya que establece el derecho a todos, sin ninguna restricción a aquellos niños con deficiencia.

En cuanto al Programa de Educación Precoz, fue creado para atender a los niños de cero a tres años de edad con problemas evolutivos, consecuentes de factores genéticos, orgánicos y ambientales y que necesitan de atención especial para estimular su desarrollo.

Se caracteriza por un trabajo de naturaleza preventiva que se desarrolla a través de acciones educativas/psicopedagógicas asociadas a las de carácter terapéutico que completan el servicio al niño con necesidades especiales o considerado de alto riesgo, fundamentada en los presupuestos teórico de la psicogenética de Piaget, Wallon y Vygotski (Cfr. R.D. n° 34, 1997b:2 y 5).

El servicio ocurría en el CIEESP con un equipo multidisciplinar compuesto por maestros especialistas en el área, psicólogo, asistente social, pedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional y maestros de Educación Física integrados a otros profesionales externos del área de salud como médicos, fisioterapeutas, dentistas y foniatra que tenían como procedimiento: dos sesiones semanales de treinta minutos a cincuenta minutos a cada niño y a su familia o una hora y treinta minutos cuando era realizado en conjunto; y, cuando el niño cumplía cuatro años pasaba por una evaluación multidisciplinar del sector de evaluación del CIEESP, que conforme el diagnóstico, siendo posible su integración era encaminada para la Educación Infantil de la red estatal con acompañamiento psicopedagógico de la Enseñanza Especial y servicio del maestro itinerante. Caso contrario, era encaminado al preescolar de la Enseñanza Especial en el propio Centro.

La metodología de operacionalización del servicio según el programa ocurría con base en el auxilio de material lúdico adecuado para observación, acompañamiento y evaluación del desarrollo global del niño a partir del Plan de Servicio Individualizado, con vista al pleno desarrollo de ese niño.

En cuanto a la cuestión de la calificación profesional docente se resalta la realización de capacitación en servicio, una capacitación a distancia y dos fuera del Estado (en el Instituto Pestalozzi Rio de Janeiro y ABDEV- Asociación Brasileña de las Personas con Deficiencia Visual) y uno para técnico en Brasília, además de una capacitación de 120

horas en las áreas de eficiencia auditiva, mental y visual y ochenta horas de cursos de Libras.

En 1997 ocurrió el movimiento en defensa de la ciudadanía de las personas con deficiencia promovido por instituciones representativas de ese segmento (Asociación de los Sordos de Maranhão (ASM), Asociación de los Deficientes Visuales de Maranhão (ASDEVIMA), Asociación del Lesionado Modular (ALM), Centro Dialéctico de Padres y Amigos de los Especiales (CDEPAC), Escuela de Ciegos de Maranhão (ESCEMA), entre otros) intitulado de Foro de Entidades de las Personas Portadoras de Deficiencia.

Sin embargo, el Proyecto de Orientación Psicológica a Maestros de Alumnos de Clases Especiales que están presentando Problema de Comportamiento en aula de clase surge en 1998:

La intención es evaluar a los alumnos que están presentando problema de comportamiento (niños imperativos con comportamiento agresivo, que no presentan noción de límites, con comportamiento de apatía, depresivas y excesivamente tímidas) que huye del control del maestro y ofrece la orientación a los maestros y padres en el sentido de mejorar la interrelación en la aula de clase y el proceso de aprendizaje (Cfr. R.D. nº 35, 1997c:1).

La preocupación que se insiere en esa cuestión, es en cuanto al hecho de ser incluida una categoría hasta entonces desconocida en función del público albo de la Educación Especial previsto en la LDB nº 9.394/97, los niños tímidos, a punto de requerir una orientación psicológica a los maestros para aprender a lidiar con ellas.

Cabe destacar aún, que esa propuesta sólo se hizo efectiva el primer año de su creación con la orientación del psicólogo del CIEESP junto a los maestros en aula de clase.

Por fin, con la reestructuración de la Secretaría de Estado de Educación en Gerencia de Estado de Desenvolvimento Humano, resultante del PPA (1996-1999), la Coordinación de Enseñanza Especial pasó a ser llamada de Asesoría de Enseñanza Especial de Jóvenes y Adultos asociada a la Supervisión de Enseñanza Fundamental, retomando la misma lógica de su implantación. En otras palabras, asemejándose al modelo de Educación de Jóvenes y Adultos, quienes se quedan, muchas veces relegados al margen de las inversiones trazadas en la política educativa maranhense.

Al mismo tiempo, se resalta en 1999 la elaboración y aprobación del Proyecto Sala de Recursos para alumnos con Deficiencia Mental, egresos o no de clases especiales que necesitaban apoyo de carácter temporal, a fin de colocar en práctica lo que había sido propuesto en el Proyecto de Integración Escolar del Alumno con Deficiencia Mental aprobado en 1995, en los moldes existentes de aquéllos destinados a los alumnos con deficiencia visual y auditiva.

Así, en el turno contrario a la clase común de enseñanza, los alumnos con dificultad de adaptación, aquéllos que seguían el ritmo de la clase común, pero con acentuada dificultad de aprendizaje en algún componente curricular, según el proyecto tenían el servicio específico que necesitaban para acompañar, sin mucha dificultad, el ritmo de la misma, así como aquéllos que presentaban dificultades de aprendizaje, que en realidad, no se consolidaba de hecho, pues este último generalmente no recibían ese apoyo, derivando algunas veces en su reprobación o en la evasión escolar.

Cuanto los polos de servicio quedaban ubicados en seis áreas de la capital del Estado, la de Bacanga, abarcando los barrios de Anjo da Guarda, Vila Nova, Vila Embratel, el área del Centro con los barrios de Lira, Belira, Monte Castelo y Filipino, el área de la Cidade Operaria, de Cohatrac abarcando el propio Cohatrac y Cohab, el área del São Cristóvão, Maranhão Novo y de São Francisco y uno en el municipio de São José de Ribamar del Estado de Maranhão.

En lo tocante a la operacionalización se recurre al documento elaborado por la propia Secretaría que dice así:

La propuesta prevé el servicio individualizado a partir de la Planificación Individual de Enseñanza (PIE) elaborado por el maestro del aula de recursos, con la colaboración del maestro de clase común y del supervisor del proyecto a partir de la síntesis de evaluación diagnóstica, de la observación sistemática del maestro regente durante el período determinado y de entrevistas con el maestro de la clase regular y con los padres del alumno. El servicio será de naturaleza pedagógica, psicosocial, operacionalizado a partir de ejercicios específicos de psicomotricidad, visando superar disturbios motores y psicomotores que impidan o dificulten el aprendizaje de lectura y escrita, ejercicios de estimulación multisensorial [...], ejercicios de naturaleza cognoscitiva que estimulen la percepción, la memoria, la atención, el raciocinio lógico, las asociaciones lógicas, el pensamiento, el lenguaje[...] y vivencias

de situaciones afectivas y sociales que ayuden a los alumnos a solucionar problemas emocionales y sociales y adaptarse con más facilidad a la nueva clase y al ambiente escolar (Cfr. R.D. n° 45, 1999b:3 y 4).

Además, el desligamiento del alumno ocurría cuando el maestro de la clase común, el maestro itinerante y el supervisor de la sala de recursos decidían que éste no precisaba más de ese tipo de apoyo. A partir de esa decisión era elaborado el informe del alumno y éste encaminado a la dirección de la escuela de origen.

Por otro lado, la propuesta niega la inclusión de alumnos con disturbios de conducta y aquéllos que presentan fallas en su proceso de alfabetización, provocadas por abandono pedagógico, por parte de su escuela y/o su familia, pues, éstos, según el proyecto “deberían ser encaminados para la sala de recursos apropiada a ser creada posteriormente” (Cfr. R.D. ° 45, 1999b:2).

Cabe destacar aún, que este proyecto ya había sido implantado en carácter experimental en marzo de 1997, en tres escuelas: Unidad Escolar Rio Grande do Norte, Unidad Integrada Gobernador Archer y Unidad Sagarana I, localizadas en la capital del Estado.

Así, para alcanzar las metas y los objetivos de la Educación Especial, la Asesoría de Enseñanza Especial y de Jóvenes y Adultos en consonancia con la Política Nacional de Educación Especial y las acciones de la SEESP, realizó varias acciones en los períodos de 1994 a 1999, según describió en uno de sus informes producidos:

Realizamos una Evaluación Diagnóstica de niños y adolescentes que son encaminados a la Educación Especial; encaminamiento de alumnos diagnosticados al servicio adecuado; la prestación de asistencia técnico-pedagógica a maestros y técnicos de la Educación Especial y de la escuela regular de enseñanza; profesionalización docente; la implantación e implementación a Programas, Proyectos y Servicios en la Educación Especial; la expansión de la Educación Especial en el Estado; el soporte a los municipios para la implantación de servicios de Educación Especial; apoyo a las acciones de las clases regulares donde hay clases especiales, las de los Centros de Enseñanza Especial Helena Antipoff y Padre João Mohana, como la U.E. Dr. Antonio Jorge Dino, la cual ofrece servicio específico al alumno con deficiencia visual (Cfr. R.D. n° 48, 1999a:1).

Analizando las acciones propuestas en ese informe, se constata que el servicio a las personas con deficiencia visual en clase especial queda a cargo de apenas una escuela de

la red estatal de enseñanza, que en realidad, es un obstáculo al acceso de esas personas a la educación, restándoles entonces, su ingreso en las escuelas de ámbito privado, principalmente la ESCEMA.

Precisamente, el año 1999, fue todavía mezclado por las reformas administrativas de la Secretaría con la sustitución de la División de la Educación Especial a la Asesoría de Enseñanza Especial de Jóvenes y Adultos de Enseñanza Fundamental de la Gerencia de Desarrollo Humano, destacadamente, basado en los propósitos del PPA (1996-1999), que reestructuró las secretarías en ocho gerencias centrales y 18 regionales (Cfr. R.D. n° 25).

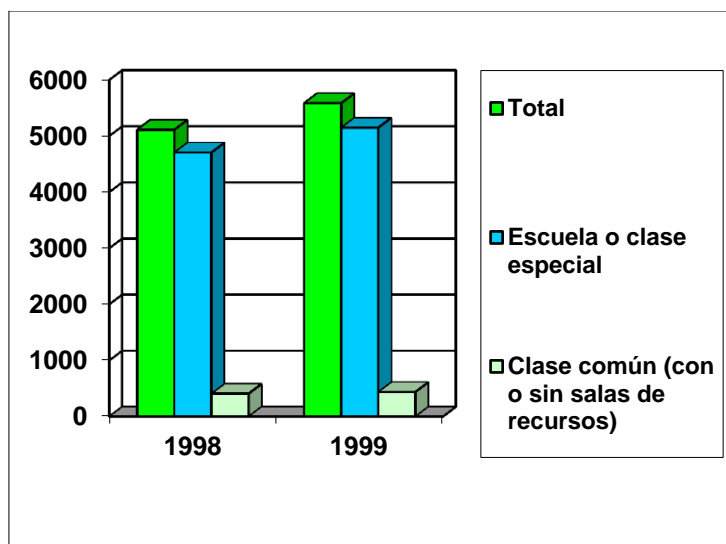
Otro punto a destacar, es en cuanto a la evolución del acceso después de la implantación de esos proyectos y programas, que en 1997 a 1999, registró significativo crecimiento en la expansión de las matrículas en la red estatal de enseñanza, según expresa los datos de la tabla 32.

Tabla 32. Evolución de matrículas en la educación especial por tipo de servicio en la red estatal de enseñanza en Maranhão. 1997-1999.

TIPO DE SERVICIO	AÑO				
	1997*	1998	%	1999	%
Escuelas o clases especiales	-	2506	90,3	2576	92.2
Clase común(con o sin salas de recursos)	-	269	9,7	218	7.8
Total	2550	2775	100	2794	100
Fuente: SINEST/GDH, 2002b.					
* Los datos de 1997 no discriminan las matrículas por tipo de servicio.					

Otro dato también cabe destacar se refiere a la política de inclusión en las clases comunes de la enseñanza regular, en el período de 1998 a 1999 del Estado de Maranhão, que lentamente viene haciéndose presente, aunque no muy significativo en lo tocante al total de matrículas realizadas, según puede ser verificado en el Gráfico 3. Pero, aunque las escuelas especializadas y clases especiales manteniendo el mayor número de las matrículas, 4705 en 1998 y 5147 en 1999, ya se comprueba un cambio en lo que concierne a la oferta en clases comunes en el período de 1998 a 1999 con un número de 405 para 436, en 1999.

3. Grafico. Evolución de la política de inclusión en las clases comunes de la enseñanza regular. 1998-1999



Particularizando esos cuantitativos de matrículas citados en el gráfico 4, se encuentra un dato importante que necesita ser analizado individualmente, conforme el perfil de la red de enseñanza perteneciente a la esfera pública (estatal y municipal) y la privada, se constata que la red estatal representó entre las demás redes de enseñanza un mayor porcentual tanto en las escuelas o clases especiales y en las clases comunes, respectivamente, con un porcentual del 50% en 1999 y en 1998 con 53,3 en las escuelas y clases especiales y 66,5% en la clase común. Se nota el avance en la política de inclusión en las clases comunes de la enseñanza regular de la red estatal, con un porcentual del 66,5% en el año 1998, y equiparación de ese porcentual en el año 1999, rehaciendo 50%.

En la red privada de enseñanza la predominancia de la oferta aún gira más en torno de las escuelas o clases especiales con 30,7 % en 1998 y 37,4% en 1999, en la red municipal la oferta en clases comunes obtuvo porcentual de 29,6% en 1998 y 18,8 %, en 1999. También el porcentual de escuelas o clases especiales de la red municipal quedó en 1998 solamente con 16,0% y apenas 12,6% en 1999, según puede ser verificado en la Tabla 33.

Tabla 33. Matrícula de educación especial por tipo de servicio y red de enseñanza en Maranhão.

TIPO DE SERVICIO	RED DE ENSEÑANZA	AÑO			
		1998	%	1999	%
Escuela o Clase especial	Estatad	2506	53,3	2576	50,0
	Municipal	754	16,0	646	12,6
	Privada	1445	30,7	1925	37,4
TOTAL		4705	100	5147	100
Clase común	Estatad	269	66,5	218	50,0
	Municipal	120	29,6	82	18,8
	Privada	16	3,9	136	31,2
TOTAL		405	100	436	100
Fuente: SINEST/GDH, 2002c.					

Cabe destacar, que los datos estadísticos de los años anteriores no presentan discriminación de ese servicio y, por tanto, no es oportuno hacer referencia a los mismos. Reforzando ese argumento, se cita la afirmación presentada en el Plan Nacional de Educación elaborado en 2001 (MEC, 2001c), que así hizo alusión: “El conocimiento de la realidad es aún bastante precario, porque no se dispone de estadísticas completas ni sobre el nº de personas con necesidades especiales ni sobre el servicio”.

Por otro lado, el movimiento de la expansión del acceso de la persona con deficiencia no se dio en la misma proporción. Las matrículas de las personas con deficiencia mental fue la que concentró mayor número, 2.598, en 1998 y 2.973, en 1999, seguido de aquéllos con deficiencia auditiva, 972, en 1998 y 1.126, en 1999. Cabe aun destacar que en términos de la oferta, la clase común también se quedó entre las personas con deficiencia mental, con 43,2%, en 1998 y 32,1%, en 1999, conforme representación en la Tabla 34.

Tabla 34. Matrículas en la educación especial por tipo de deficiencia y de servicio. 1998-1999

Categoría	AÑO							
	1998				1999			
	Escuela y clase especial		Clase común c/e s/ recurso		Escuela y clase especial		Clase común c/e s/ recurso	
	Cuant.	%	Cuant.	%	Cuant.	%	Cuant.	%
DM	2423	51,5	175	43,2	2833	55,0	140	32,1
DA	936	19,9	36	8,9	1054	20,5	72	16,5
DV	154	3,3	04	1,0	108	2,1	69	15,8
DF	208	4,4	20	4,9	343	6,7	19	4,4
DMu	613	13,0	05	1,2	474	9,2	40	9,2
AH/SUP.	17	0,4	-	-	02	0,1	05	1,1
CT	61	1,3	06	1,5	52	1,0	07	1,6
OTROS	293	6,2	159	39,3	281	5,4	84	19,3
TOTAL	4705	100	405	100	5147	100	436	100
Fuente: MEC/INEP/SEEC, 2002c								

Leyenda: DM - deficiencia mental; DE LA-deficiencia auditiva; DV-deficiencia visual; Df - deficiencia física; DMu- deficiencia múltipla; AH/SUP- altas habilidades o superdotados; CT- conductas típicas; otros.

De hecho, se recorrió caminos con muchos obstáculos, sin embargo, la práctica de la ampliación no resultó en un aumento significativo en términos de elevación del número de matrículas destinadas a las personas con deficiencia visual, física, múltiples, altas habilidades, superdotados, conductas típicas, debido a la resistencia practicada desde el portón de la entrada de la escuela a aquéllos relacionados a los factores internos, estructurales, políticos y pedagógicos.

También, se comprueba innúmeras dificultades existentes, conforme registro de uno de los informes elaborados en 1999, por la Secretaría Estatal de Educación en Maranhão, en que se afirma que el éxito no es fácil debido esas dificultades que interfieren en la calidad del servicio, entre las que se destacan:

Falta de espacio físico adecuado, en la gran mayoría de las Unidades Escolares, para el funcionamiento de las clases especiales; carencia de material pedagógico y equipos para mantenimiento y expansión de los proyectos de la Educación Especial, a ejemplo del Proyecto de Superdotados, elaborado

hace dos años y no ejecutado aún, por absoluta falta de espacio, material pedagógico y otras barreras; carencia de técnicos en la Asesoría de Enseñanza Especial y de Jóvenes y Adultos para desarrollar un trabajo de calidad en la Educación Especial; falta de recursos financieros para mantener la asistencia técnico-pedagógica y la evaluación diagnóstica, en el interior; falta de compromiso de algunas direcciones de escuela para con la educación de alumnos con discapacidad integrados en clases comunes y especiales (*SINEST/GDH*, 1999a:3).

Además, en lo que concierne a los factores internos, es convincente afirmar que la falta de éxito de la escuela no está restringida a la dificultad de los alumnos, sino a la dificultad de la enseñanza. Corroborando con ese entendimiento, se cita la afirmación de Goffredo (1991:60) al detectar que, posiblemente, las principales fuerzas restrictivas del proceso de integración de esos alumnos a la escuela pública, se encuentran en la falta de conocimiento de los profesionales escolares en relación al concepto de discapacidad, en su falta de preparación técnica y en desarticulación entre Educación Especial y Regular.

Por otro lado, la restricción de oportunidad también se da con frecuencia por el desconocimiento en cuanto a las posibilidades de convivencia de esos alumnos con los demás. Aliado a ese hecho, se tiene la adopción paternalista de algunas escuelas que juzga a la persona con discapacidad como un ser diferente e incapaz, sin condiciones de realizar lo que los otros realizan y les excluye de las actividades que exigen mayor elaboración de pensamiento.

También el uso de rótulos a partir de clasificaciones estancadas, práctica que subsiste hasta hoy en algunas escuelas, poco aporta para el trabajo, especialmente, a nivel de aula de clase.

Santiago (2004: 23) afirma que los maestros no están listos lo suficiente para garantizar que todas las actividades del aula de clase tengan aceptación y la participación de todos activamente, condición-clave para que la propuesta inclusiva se realice.

La opción de la oferta por las escuelas o clases especiales aún permanece muy presente en el contexto de la red municipal de enseñanza, sobretodo, en el año 1999. Es exactamente en ese año que el número de alumnos en la Educación Especial crece con la expansión de la oferta en 131 escuelas de la red estatal de enseñanza distribuidas

geográficamente en 65 municipios maranhenses, según presenta el Cuadro I (Apéndice instrumental 2.1) y en la red privada.

La relectura de esos datos apuntan a la Gerencia Regional de São Luís y Itapecuru-Mirim, con el mayor número de escuelas que brindan sus servicios a alumnos con deficiencia en la red estatal de enseñanza y la existencia de un porcentual del 29,9% de municipios que posibilitan ese acceso en el contexto del Estado de Maranhão, según está representado en el mapa a continuación:

Mapa 4. Municipios que ofrecen servicios para alumnos con deficiencia en la red estatal de enseñanza en el año 1999



En Brasil, esa realidad se aproxima a un poco más del 40,9% en 1998, según datos del Censo Demográfico publicados por el IBGE en 2000, en el cual se encuentra que de los

5.507 municipios brasileños solamente 59,15% no ofrecen Educación Especial en el año 1998 (MEC, 2005).

Gradualmente en el decurso del año 2000, el Estado, por intermedio de su Secretaría de Educación, continuó elaborando proyectos, mediante trabajo integrado entre el Gobierno Federal, MEC y la Secretaría de Educación Especial, con el propósito de fortalecer la educación de las personas con deficiencia. Entre esas iniciativas se destaca en 2001, la aprobación del proyecto de implantación del Centro de Apoyo al Deficiente Visual de Maranhão – CAP (Cfr. R.D. n° 55, 2001b), teniendo como meta ofertar servicios de apoyo pedagógico y suplementar didácticamente el sistema de enseñanza, por medio de equipamientos de tecnología avanzada, impresión de materiales en braille, asistencia prestada por personal especializado y otros recursos modernos necesarios para el desarrollo educativa y sociocultural de las personas con deficiencia visual.

Con la creación de ese centro, hoy funcionando en la capital del Estado, las personas con deficiencia visual y corta visión tienen acceso a las actividades de alfabetización en Braille, sala de recursos, actividad de vida diaria – AVD, orientación y movilidad. Ya los profesores, pueden contar con el Núcleo de Capacitación Continuada en pleno funcionamiento en ese centro y con la producción de material didáctico-pedagógico; digitación, transcripción, revisión y control del material.

En 2003, también fruto de la colaboración con el MEC, fue creado el Centro de Apoyo a las Personas con Sordera “Maria da Gloria Costa Arcangelis” – CAS (Cfr. R.D. n° 61, 2003), objetivando promover la Educación de Sordos en Maranhão y constituirse en un centro de referencia de formación continuada a los profesionales que actúan en esa área, así como, prestar asistencia pedagógica a los sordos y sus familias y hacer la difusión de la “Lingua Brasileira de Sinais” (Lenguaje Brasileño de Señales).

Actualmente, el centro desarrolla actividades en la capital, dando atención a los alumnos con deficiencia auditiva, alfabetización en libras, salas de recursos, servicio de inherencia, atendimento psicológico para alumnos, padres, profesores, instructores sordos e intérpretes, núcleo de capacitación continuada, actividades socioculturales, curso de libras en contexto para profesores, técnicos, familia, comunidad y proyecto instructor sordo.

Se destaca también en el año 2003, la adhesión del Estado al Programa Educación Inclusiva: derecho y diversidad, propuesto por el MEC en colaboración con la Secretaría del Estado, con el objetivo de fortalecer las redes de apoyo al desarrollo de respuestas educativas eficientes a las diversidades de estilo y ritmos de aprendizaje en las escuelas de la red pública.

Otra importante acción desarrollada en colaboración con el MEC fue la ampliación de la oferta de atendimento a los alumnos de altas habilidades/superdotados, con la creación del Núcleo de Altas Habilidades/Superdotación – NAAH/S (Cfr. R.D. nº 67, 2006), gestado en 2006 con el objetivo de viabilizar la formación continuada de profesionales en esa área y la organización y dinamización de los servicios y recursos para el desarrollo educativa de esos alumnos y atendimento pedagógico especializado a ellos, suplementando y/o complementando en sala de recursos.

Según Quixaba y Santos (2009), el Gobierno del Estado, posibilitando favorecer saber y prácticas inclusivas, lanzó el Programa Educar en la Diversidad (Programa Educar naDiversidade), desarrollado en el período de mayo a diciembre de 2006, en los municipios polos de las Gerencias Regionales de São Luis, Imperatriz, Balsas, Caxias, barra do Corda, PresidenteDutra, Açailandia, Santa Inês, Rosário, Viana, Itapecuru-Mirim, Bacabal, Codó, Pedreiras, Chapadinha, São João dos Patos y Zé Doca, con la participación efectiva de 720 profesionales, beneficiando, aproximadamente 8000 alumnos, además de la participación de profesores de grupos afro descendentes y tribu de indios Krikatis.

Este programa consistía en la realización de talleres temáticos, divididos en cinco ejes: Eje I - Prácticas Educativas Inclusivas (construyendo escuelas para la diversidad, adecuaciones curriculares, clases inclusivas, evaluación y diagnóstico para una intervención con calidad, estimulación esencial con carga horaria de 18 horas), Eje II - Desarrollo cognitivo (taller de LIBRAS, con 8 horas), Eje III – Midia y comunicación (fraternidad y persona con eficiencia, legislación dirigida al derecho de la persona con deficiencia, la importancia de los consejos de la persona con deficiencia y orientación para la implantación en los municipio, duración de 8 horas), Eje IV – Participación de la familia en el proceso de inclusión (familia y escuela, 2 horas) y Eje V – educación Profesional y atendimento especializado (educación profesional y trabajo, 4 horas).

En realidad, las propuestas oficiales pensadas para calificar a los profesores acontecen con rapidez, solamente para evidenciar el número de calificados y justificar la aplicabilidad de los recursos financiados por el MEC; sin embargo, con poca eficiencia y calidad. La afirmación parte del entendimiento de que una propuesta de calificación de profesores es pensada inicialmente con carga horaria insuficiente para debatir temas de gran complejidad.

Además, un profesor que aún tiene dificultades metodológicas con la enseñanza de LIBRAS jamás tendrá condiciones de solucionar ese problema con esa carga horaria de 2 horas, hasta porque la metodología del taller no consiste en enseñanza individualizada, sino, en grupos de profesores de aproximadamente, 30.

Sin embargo, en el año de 2009, se puede verificar que las iniciativas de los programas, proyectos y propuestas el órgano de la administración central del Estado contribuyeron significativamente para la ampliación de las matrículas de alumnos con deficiencia en la esfera estatal de enseñanza en los municipios maranhenses, abarcando 76%, correspondiendo a 165 municipios (Cfr. R.D. nº 69, 2010). En lo concerniente a la inclusión de esos alumnos en clases comunes de la enseñanza regular, también se verifica una ampliación en ese tipo de atendimento en la red estatal, considerando que alcanzó en 2009 un porcentual de 54.2% de alumnos matriculados, o sea, 1636 alumnos, mientras que en las escuelas y clases especiales la cantidad fue de 1.383, haciendo un total de 45.8%, conforme mostrado en la tabla siguiente.

Tabla 35. Matrículas de alumnos por tipo de deficiencia en la red de enseñanza del Estado de Maranhão en 2009.

Esfera	Tipo de Servicio	D.V	D.A	D.F	D.M	Múltiple	Otros	Total
Estatad	Clases o escuelas especiales	60	458	38	657	102	68	1383
	Clase común-incluidos	747	233	198	344	77	37	1636
	Total	807	691	236	1001	179	105	3019
Municipal	Clases o escuelas especiales	107	294	94	891	134	78	1598
	Clase común-incluidos	3706	768	939	3044	586	690	9733
	Total	3813	1062	1033	3935	720	768	11331
Particular	Clases o escuelas especiales	71	245	203	2433	405	115	3472
	Clase común-incluidos	76	37	52	103	25	37	330
	Total	147	282	255	2536	430	152	3802
Total General		4767	2035	1524	7472	1329	1025	18152

Fuente: **Censo Escolar SUPLE/SAPL/SEDUC/MA, 2010.**

*El término “otros” se refiere a los alumnos con autismo clásico, síndrome de asperger, síndrome de ret., trastornos desintegrativos de la infancia altas habilidades/superdotación. Este último posee 64 alumnos en clase común de enseñanza regular y 9 en clases o escuelas especiales

5.2.2.1.1. Organización de la atención.

La organización del atendimento en las escuelas públicas estatales es realizada de dos formas: en la red regular de enseñanza y en los centros especializados. En estos últimos funciona con grupos constituidos de alumnos con las mismas deficiencias ya explicitadas en el capítulo anterior.

Con relación a la red regular de enseñanza, los servicios de apoyo pedagógico consisten en clases especiales, clases comunes y sala de recursos. En las clases especiales, el atendimento debe ser de carácter extraordinario y transitorio, o sea, en cualquier

momento el alumno podrá ser incluso en una clase común, a partir de evaluaciones realizadas por el profesor y supervisor del área de educación especial.

En la propuesta oficial, esa clase debe ser regida por un profesor especializado o con capacitación específica en su área de actuación. Cabe a este profesor desarrollar el mismo currículo de la Enseñanza Fundamental; pero, con las flexibilidades (adaptaciones) necesarias a las condiciones específicas de cada alumno.

La clase especial es constituida de acuerdo con las condiciones de los educandos, recomendado un mínimo de seis y un máximo de doce alumnos en cada clase de alumnos con deficiencia mental y un mínimo de seis y máximo de ocho para cada clase de alumnos con deficiencia auditiva. Con relación a las personas con deficiencia visual y auditiva, es recomendada la permanencia, cuando estos no fueren beneficiados en la educación infantil y el agrupamiento no debe ser relacionado a las deficiencias diferenciadas, sino, a las propias deficiencias. Quixaba y Santos (2009) señalan que ese criterio no fue respetado, pues tiene clases con 15 alumnos.

En cuanto al atendimento pedagógico de las clases especiales, el profesor utiliza métodos, técnicas, procedimientos didácticos y recursos pedagógicos especializados y, cuando es necesario, equipamiento y materiales didácticos específicos. Prevé, además, la garantía de los alumnos en todas las actividades educativas, socioculturales, cívicas y recreativas desarrolladas por la comunidad escolar.

Las clase especiales deben ser situadas en lugares que eviten aislamiento o discriminación del atendimento y su dinámica de funcionamiento obedece a horarios y a las normas generales de funcionamiento de la escuela, así como, a la participación de los profesores de clases especiales en toda las actividades de la misma, inclusive la planificación, que debe ser realizada con los profesores del primer grado de enseñanza fundamental, por lo tanto, se subordina a la administración de la escuela y a la supervisión de la enseñanza especial. El sistema de tramites consiste en el inventario de los alumnos con deficiencia que se encuentran matriculados en clases comunes, de evaluación pedagógica realizada en la propia escuela por un equipo multiprofesional y después de esa etapa, los alumnos con deficiencia mental grave o múltiple son enviados para el “Centro Padre João Mohama” y, posteriormente para clases especiales y los demás permanecerán en sus respectivas clases con atendimento en sala de recursos, ya los egresados del “João

Mohama” después de ser evaluados son encaminados para las clases especiales o sala de recursos (Cfr. R.D. n° 45, 1999b: 06).

Con relación a las salas de recursos, estas son consideradas un servicio de naturaleza pedagógica, conducidas por un profesor especializado, que suplementa (en el caso de los superdotados) y complementa (para los demás alumnos) el atendimento educativa realizado en clases comunes de la red regular de enseñanza, con el propósito de atender individualmente o en pequeños grupos a los alumnos que presenten necesidades semejantes, en horario diferente de aquellos que frecuentan la clase común. El tiempo de permanencia en la sala varía de una hora, a máximo dos horas, realizada dos o tres veces por semana, y los demás días son utilizados por el profesor para la planificación, entrevista y seguimiento en las clases comunes donde los alumnos están matriculados y para reuniones con la supervisión de la Educación Especial.

Cuanto a la composición de los grupos, en el caso de los alumnos con deficiencia el mínimo es de 16 y el máximo de 32 alumnos distribuidos en horarios determinados por el profesor de la sala y para los alumnos con deficiencia auditiva la composición mínima es de cuatro y máximo 15 alumnos por sala. (Cfr. R.D. n° 45, 1999b: 15).

Las salas son dotadas de recursos pedagógicos adecuados y específicos a las necesidades de los alumnos, pudiendo extenderse a alumnos de escuelas próximas, en las cuales aún no existen esos atendimientos.

Todavía, esa estructura de atención presentada por el órgano de la Administración central del Estado no está en conformidad con la política de “Educación Especial desde la Perspectiva da Educación Inclusiva emanada del MEC (MEC, 2008), o sea, la garantía del atendimento especializado con carácter complementario e suplementario de la formación de los educandos en las clases comunes de enseñanza regular.

5.2.2.1.2. Un abordaje sobre la implantación del proceso de municipalización.

La municipalización de los servicios y programas de Educación Especial empezó a ser pensada y planeada en 1993, en la capital del Estado, mediante Convenio n° 914/93, firmado entre el Ayuntamiento de São Luís y el MEC/FNDE, en el ámbito de la política nacional del movimiento de la Educación para Todos, propugnado por el gobierno federal, lo que despertó en los gestores municipales la necesidad de garantizar el servicio educativa a las personas con deficiencia en la red municipal de enseñanza.

Entendido así, la pretensión inicial del gestor municipal de la época, el alcalde Jackson Lago fue la de garantizar el acceso a las personas con discapacidad en un proceso amplio, continuo que, bajo los pilares de los principios de la inclusión proclamados mundialmente, pretendía respetar y valorizar la diversidad del contexto educativa.

La propuesta, entonces, se inicia a partir de tres fases fundamentales: sensibilización, implementación y expansión propuesta por la Secretaría Municipal de Educación de São Luís (SEMED), como elemento orientador de las acciones de implantación e implementación de la Educación Especial en la red municipal, con especificación de los métodos y etapas a ser cumplidos hasta el año 1999. Además de tener como referencia para la planificación del proyecto, los preceptos legales emanados por el MEC, con el intuito de garantizar con eficiencia y efectividad el acceso a los alumnos con discapacidad a la red municipal de enseñanza.

Desde esa perspectiva, se realizó en 1993, la I Conferencia Municipal de Educación Especial en São Luís, con la participación de maestros, representantes de varias Secretarías de Educación de los municipios maranhenses, gestores y representantes de instituciones no gubernamentales, con coordinación de Rosita Edler Carvalho, a fin de sensibilizar a todos los envueltos, familia, educadores y la sociedad maranhense sobre la cuestión del acceso a las personas con discapacidad a la escuela. En esa Conferencia fue firmada la carta de compromiso con la oferta de Educación Especial a todas las personas con discapacidad.

Otra etapa de suma importancia en la primera fase fue la calificación de los maestros y técnicos en la red municipal de enseñanza, resultado de la aparcería establecida con el MEC que se comprometió a dar el soporte y asistencia técnica de la SEESP, en la realización de los seminarios, campañas en los medios de comunicación y oferta de cursos de capacitación a distancia a los municipios envueltos.

La segunda fase se constituyó de hecho en la operacionalización de uno de los preceptos previstos en la carta de compromiso, la implantación del programa y servicio de Educación Especial en la red municipal de enseñanza de São Luís-MA. Fue creado el Núcleo de Educación Especial de la SEMED bajo la dirección de Rosane Silva Ferreira, así como la selección de los profesionales para la composición del equipo de servicio a

los alumnos con deficiencia y la designación de dos aulas de clases en la Unidad Integrada Justo Jansen, una para el servicio de alumnos sin serie y la otra para técnicos.

La aula de alumnos fue designada de clase especial y el servicio se daba de forma segregada, lo que aportó para que esos alumnos fuesen percibidos en la escuela como seres diferentes, como revela la representante del Núcleo en su entrevista: “Al inicio de la implantación de la Educación Especial, se creía que el simple hecho de colocar al niño con deficiencia en la escuela común ya estaría posibilitando su integración” (C2).

Al año siguiente, en 1994, se dio la instalación de la sala de recursos con funcionamiento en los dos turnos con el objetivo de dar servicio a alumnos con deficiencia mental y a aquellos alumnos de la enseñanza regular con dificultades de aprendizaje para que pudiesen frecuentarla en turno inverso. En realidad, bajo el discurso de un servicio más personalizado y de que todos tendrían oportunidad de participar y aprender, la SEMED posibilitó apenas a los alumnos con dificultad de aprendizaje, el acceso a la sala de recursos.

Surge, entonces, la idea de diagnosticar a los niños en relación a sus límites y a sus verdaderas potencialidades, basándose en el modelo clínico y fundamentado por medio de evaluaciones psicopedagógicas, según revela el propio informe de actividades elaboradas por el Núcleo de Educación Especial de la SEMED:

El referido modelo tiene como objetivo central proceder a un estudio de posibilidades para el levantamiento de las necesidades educativas especiales del alumno en proceso de evaluación y las consecuentes adecuaciones en el currículo, tornando así posible la inclusión del alumno con deficiencia en la clase común de enseñanza regular o cuando sea necesario, su encaminamiento a la clase especial y/u otros servicios profesionales externos a la instancia de servicio educativa del Municipio de São Luís (Cfr. R.D. nº 50, 1999:2).

Es importante destacar, que esa pretensión de adecuación curricular e inclusión se quedaron apenas en el plano de las intenciones, lo que corroboró para que la SEMED implantase en 1998, la Coordinación de Educación Especial conjuntamente con la definición de acciones de articulación de la educación infantil, enseñanza fundamental con la transversalidad de la Educación Especial, a fin de posibilitar un servicio educativa integrado con énfasis en los principios orientadores de la escuela inclusiva.

En consecuencia, surge en 1999, la implantación de la Política de Educación Inclusiva con el Proyecto intitulado de Educación Especial, con vista a redimensionar el servicio educativa a partir de la ejecución de las acciones del programa de forma gradual como la inversión en el área de recursos humanos, ampliación del equipo técnico con la contratación de psicólogos y de una consultora, la maestra Rosita Edler para dar soporte a la elaboración e implantación de la propuesta de Educación Especial e implantación del proyecto Hablando con las Manos (Libras). Sobre la política adoptada por la SEMED, se resalta la declaración de la Coordinadora Municipal de Educación Especial destacado en un momento de su entrevista:

La Educación Especial a nivel municipal pleitea la adopción del modelo de una escuela inclusiva, una escuela donde se combate la exclusión de origen étnicos, social, económico y cultural. El prisma, por tanto, de respeto y de la valorización de la diversidad de los alumnos exige que las escuelas municipales definan sus responsabilidades en el establecimiento de relaciones que posibiliten la creación de espacios inclusivos. La política de inclusión de alumnos con deficiencia en la red regular de enseñanza no consiste apenas en la permanencia física de esos alumnos junto a los demás educandos, sino representa la osadía de rever concepciones y paradigmas, bien como desarrollar el potencial de esas personas, respetando sus diferencias y atendiendo a sus necesidades (C2).

Es con base en esa perspectiva, que el Proyecto de Educación Especial de la SEMED tenía como objetivos:

1-Asegurar el derecho a la matrícula para los alumnos con deficiencia en todas las escuelas municipales mediante condiciones adecuadas para que se proceda el servicio; 2-Promover la integración/inclusión de los alumnos con deficiencia en la red regular de enseñanza mediante flexibilización curricular; 3-Garantizar la calificación docente y de los técnicos en el área de Educación Especial visando la construcción de un sistema educativa inclusivo; 4-Garantizar accesibilidad a esos alumnos mediante la eliminación de barreras arquitectónicas, incluyendo instalaciones físicas, equipamientos y mobiliarios; 5-Promover campañas para garantizar condiciones que favorezcan la sensibilización y concienciación de la comunidad en general en cuanto al derecho a la educación, posibilitando su autonomía moral, social e intelectual; 6-Ampliación de los servicios de apoyo pedagógico en salas de recursos para alumnos incluidos en clase comunes; 7-Ampliación del servicio en clases especiales a los alumnos que presenten en su proceso de enseñanza-aprendizaje

dificultades acentuadas o condiciones de comunicación y señalización diferentes a las demás, necesitando apoyos intensos y continuos; 8-Establecer interfaces y aparcerías con las políticas públicas visando la garantía y acceso al aprendizaje en el ámbito educativa; 9-Implementar el trabajo de acompañamiento y orientación familiar potenciándolas para que aporten efectivamente en el proceso de inclusión escolar a los alumnos con deficiencia (Cfr. R.D. nº 63, 2004:76 y 77).

Como resultado de esa reestructuración de la política educativa de la SEMED, se verifica de hecho, en 1999, los primeros pasos de la inclusión de alumnos con deficiencia en la red municipal de enseñanza de São Luís-MA, con la oferta de la modalidad de servicio en clase común evidenciado en la tabla a continuación.

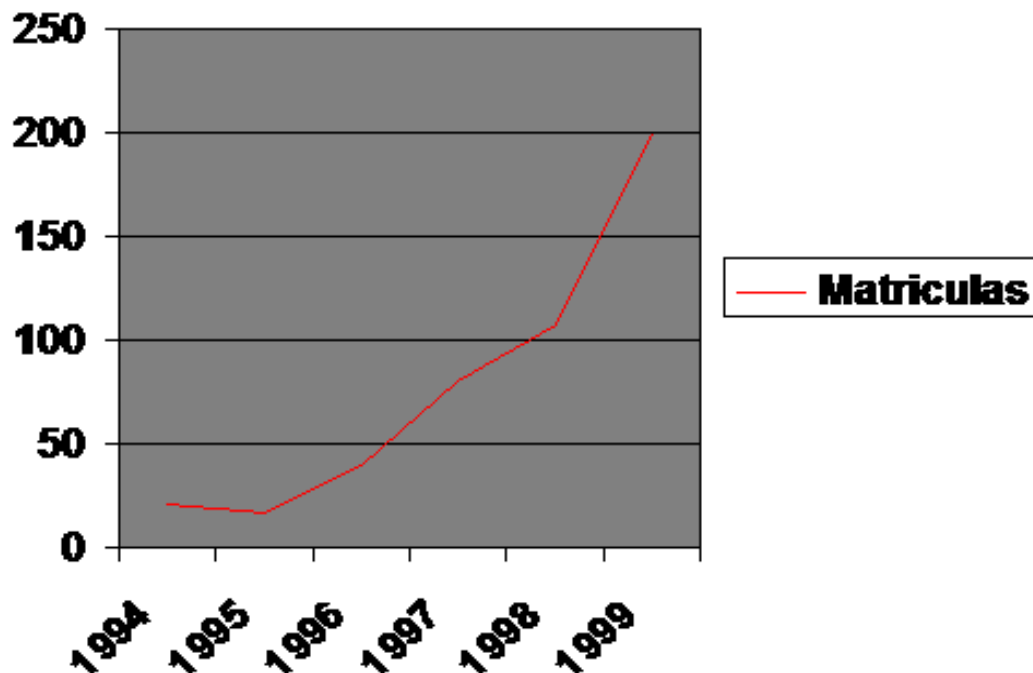
Tabla 36. Matrículas en la educación especial de la red pública municipal de Sao Luis- Maranhão según modalidad de servicio. 1994-1999

Modalidad de Servicio	AÑO											
	1994	%	1995	%	1996	%	1997	%	1998	%	1999	%
Clase Especial	09	42,9	08	47,1	15	37,5	17	21,3	50	46,7	59	29,5
Sala de Recursos	12	57,1	09	52,9	25	62,5	63	78,7	57	53,3	134	67,0
Clase Común	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	07	3,5
Total	21	100	17	100	40	100	80	100	107	100	200	100

Fuente: Coordinación de Documentación y Estadística-SEMED, Cfr. R.D. nº 65, 2005.

Se percibe que el año 1995 hubo un decrecimiento en el servicio en 19,05%, sin embargo en los años siguientes se comprueba la evolución de ese servicio conforme al gráfico 4.

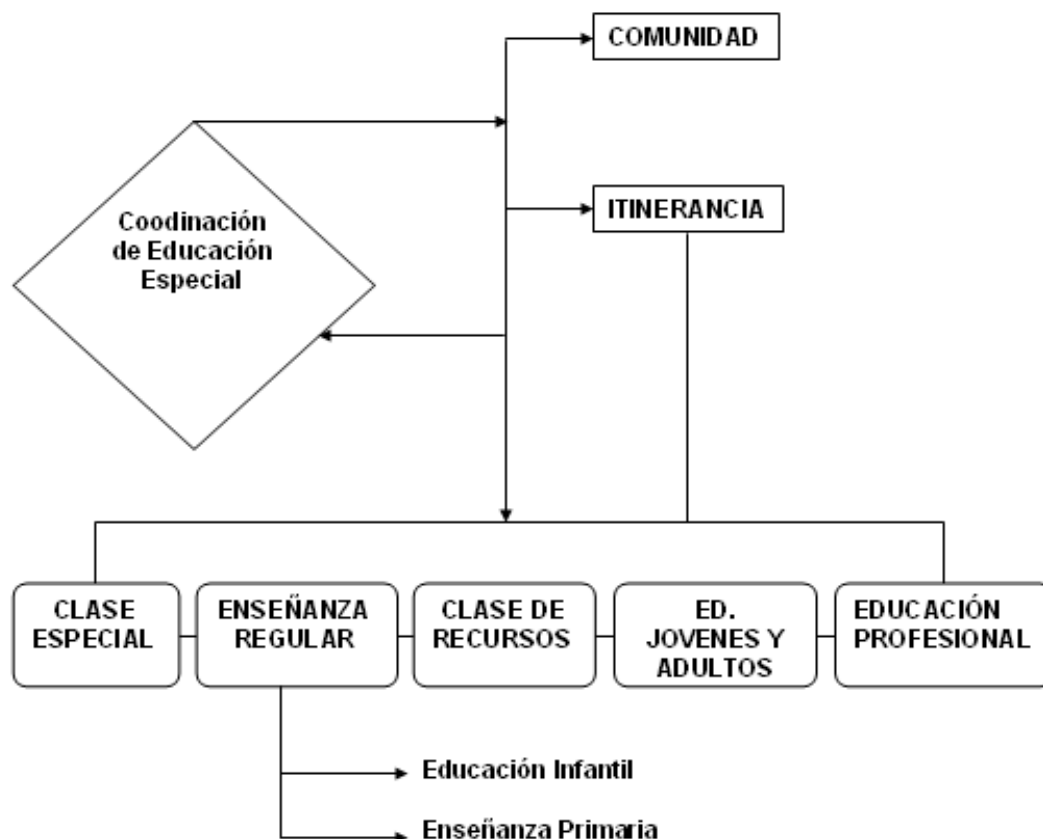
4. Gráfico. Evolución de las matrículas en la educación especial en la red municipal de enseñanza de Sao Luis-Maranhão 1994-1999



De hecho, los objetivos proclamados son fundamentales para la consolidación de una escuela inclusiva, sin embargo lo real es que apenas el sexto y séptimo objetivos fueron contemplados en las acciones prácticas de la SEMED, según puede ser observado en la tabla, pues el servicio en sala de recursos fue predominante, seguido del acceso a las clases especiales.

En la última fase, el de la expansión, se ultrapasó la visión limitada del servicio de apoyo especializado a través de la sala de recursos con la reestructuración del Proyecto de Educación Especial, lo cual incluyó en su texto la implantación de otros servicios como el de itinerancia, adaptación curricular, educación profesional, educación para jóvenes y adultos, integración familiar y comunidad con el proyecto Caminar Juntos, el servicio a domicilio y el acompañamiento y evaluación, conforme representación en la ilustración 5.

Ilustración 5. Modelo de servicio educativo de la SEMED-MA



Fuente: Superintendencia de la Educación Especial de la SEMED/MA

Teóricamente, el alumno de la comunidad debería, primeramente, ser encaminado a la Educación Especial itinerante para diagnóstico y orientaciones de la escuela, en lo que se refiere a la oferta de servicio específico para el mismo. Sin embargo, en la práctica, hay una inversión, pues, las escuelas municipales de São Luís-MA, al encontrarse con la solicitud de vacantes hecha por los padres de los niños con deficiencias los matriculan y, solamente después, es que solicitan el servicio de Educación Especial a la SEMED para consolidación del diagnóstico y validación del servicio a ser ofrecido al alumno.

El servicio de itinerancia, tiene por objeto la prestación de asesoría pedagógica *in loco* y en la propia coordinación de enseñanza por un maestro especializado en el área de Educación Especial, a través de visitas a escuelas regulares, que reciben alumnos con

deficiencia, dando la orientación y supervisión pedagógica, actuando junto al maestro regente en la realización de las adaptaciones curriculares necesarias para el éxito del alumno con deficiencia y asesoría al mismo, a través de las siguientes acciones:

- Elaboración de cronograma de servicio;
- Evaluación, acompañamiento y control de la programación a ser desenvuelta en conjunto con el maestro de la clase regular;
- Prestación de asistencia educativa a los alumnos con deficiencia y a aquéllos con dificultad de aprendizaje;
- Prestación de asesoría, cuando es solicitado al maestro regente de la enseñanza regular y/o supervisores y gestores;
- Orientación a los padres en lo que se refiere al procedimiento de acompañamiento a sus hijos en las tareas escolares.

La existencia de ese grupo de apoyo, de hecho es indispensable no sólo en el sentido de asesorar técnicamente, los maestros y las unidades escolares, que han recibido a esos alumnos, sino también para elaborar planes de trabajo más sistemáticos que viabilicen de forma responsable el proyecto de inclusión de todos esos alumnos integrantes de la Educación Especial.

Es importante destacar la expresión de la coordinadora de Educación Especial de la SEMED, relatada en una de las entrevistas realizadas:

En aquel momento, las reuniones eran realizadas individualmente y generalmente los maestros de la red municipal de enseñanza querían que fuese hecho la descripción de las patologías y las recetas de cómo actuar con el alumno con deficiencia. Creemos que esto no ayuda en nada al maestro. Al contrario, sirven de rótulo, desestimulándolos y el objetivo es lo opuesto, o sea, desafiarlos en la descubierta de las características específicas de cada alumno, sobretodo, en las posibilidades preservadas para aprendizaje (C2).

Los informes de Coelho (1990:15) sobre el grupo de apoyo incluyen: “las reuniones no deben ser individuales, sino con un grupo de maestros, favoreciendo el cambio de informaciones y posibilitando una mayor comprensión de la práctica pedagógica”.

En el campo de la educación profesional se realizó apenas talleres pedagógicos en el año 1999, en la Escuela Luís Viana con la participación de 20 alumnos y aparcería con la APAE en la integración de alumnos con deficiencia en las talleres profesionalizantes realizados en esa Institución.

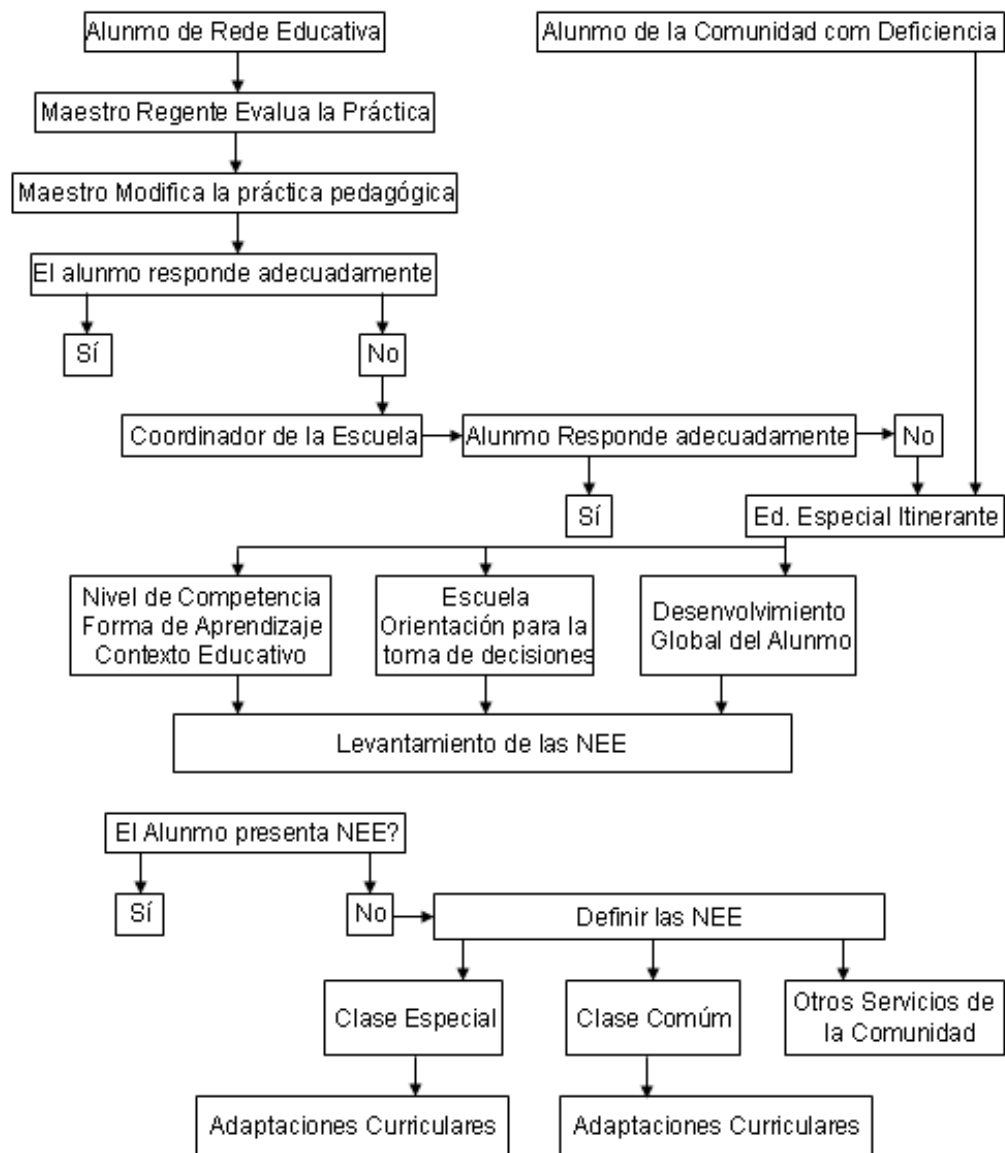
Paralelo a esas acciones, fue intensificado el trabajo de sensibilización con la familia por medio de exposiciones educativas, acompañamiento familiar y de la participación de éstas en eventos culturales y sociales promovidos por la SEMED.

En lo referente al servicio de servicio a domicilio, la declaración de la coordinadora de educación de la SEMED resalta que éste fue creado con el fin de viabilizar, mediante servicio especializado, la educación escolar de alumnos que estaban imposibilitados de frecuentar las clases en razón de tratamiento de salud que implique permanencia prolongada.

En realidad, no fue encontrado ningún registro que confirme ese servicio en la red municipal de enseñanza. En lo que concierne a la Educación de Jóvenes y Adultos, los datos recogidos en el sector de estadística de la SEMED, no comprueban la existencia de esa oferta en la red municipal de enseñanza de São Luís- Maranhão.

Con relación al acompañamiento y evaluación se identificó en la propia SEMED el modelo de estructuración y organización de ese servicio realizado por la Coordinación de Educación Especial, según expresa el flujograma a continuación.

Ilustración 6. Diagrama del servicio educativo de la educación especial de la red municipal de Sao Luis-Maranhão.



Fuente: Superintendencia de la Educación Especial de la SEMED/MA

De esa forma al final de 1999, la Educación Especial de la red municipal de enseñanza de São Luís – Maranhão, se consolidó de hecho en la Unidad Integrada Justo Jansen, Unidad Integrada Luís Viana, Unidad Integrada Alberto Pinheiro, Unidad Integrada São Raimundo, Unidad Integrada José Augusto Mochel, Unidad Integrada Tancredo Neves, Unidad Integrada Primavera, Unidad Integrada Santa Clara, Unidad Integrada Sá Valle, Unidad Integrada Carlos Madeira, Unidad Integrada Miguel Lins, Unidad Integrada Alberto Silva, Jardim de Infancia Bernardina Spíndola y Jardim de Infancia Maria de

Jesus Carvalho, representando “un percentual de 10,4% de las 134 escuelas municipales existentes en la red de enseñanza pública de la capital del Estado del Maranhão/ Brasil” (Bogéa, 2000:30).

Es oportuno destacar incluso, que la evolución de los servicios de Educación Especial en la red municipal de enseñanza de São Luís-MA, impulsó la extensión de la municipalización del servicio a otros municipios maranhenses, pues en 1999, de los 217 municipios del Estado de Maranhão, 64% ya posibilitaba el acceso a las personas con deficiencia en el sistema público municipal de enseñanza (Cfr. R.D. n° 58, 2002b), totalizando 728 matrículas e en 2009 todos los municipios ya contemplan esa oferta en la red municipal de enseñanza, totalizando 11.331, distribuidas en escuela o clase especial y clase común, con o sin sala de recursos (Cfr. R.D. n° 69, 2010), según explicita los datos presentes en la Tabla 37.

Tabla 37. Evolución de matrículas de la educación especial por tipo de servicio en la red municipal de enseñanza en el Estado de Maranhão 1997-1999

TIPO DE SERVICIO	AÑO						
	1997*	1998	%	1999	%	2009	%
Escuela o clase especial	-	754	86,3	646	88,7	1598	14.1
Clase común (con o sin salas de recursos)	-	120	13,7	82	11,3	9733	85.9
Total	808	874	100	728	100	11.331	100
Fuente: SINEST/GDH, Cfr. R.D. n° 58, 2002b y Cfr. R.D. n° 69, 2010.							
* Los datos de 1997 no discriminan las matrículas por tipo de servicio							

Ya era presumible la similitud de los datos sobre el acceso a las personas con deficiencia en las escuelas municipales del Estado de Maranhão, con la estadística de servicio en la red municipal de enseñanza de São Luís en los primeros años y también de la red estatal en la que la escuela y clases especiales predominan en la oferta de enseñanza a esas personas.

En el año de 2007 en la red municipal de enseñanza de São Luís-Ma fue creada la primera sala de recursos multifuncionales, ampliada de 2009 a 2010. También fueron implantados en 2008, algunas acciones del Proyecto de Educación Especial de la SEMED, como el proyecto “Falando com as Mãos” (Hablando con las Manos) con la finalidad de difundir LIBRAS, el proyecto “Vendo com as Mãos” objetivando la

difusión del sistema Braille, y el proyecto “Caminhar Juntos” con el propósito de instrumentalizar a las familias, así como el proyecto “Oportunizar – Educación profesional”, creado en 2009, y la organización de 118 escuelas adaptadas (Cfr. R.D. n° 70, 2010). En 2010, ese número amplió para 122 escuelas adaptadas.

Esas iniciativas contribuyeron para que hubiese en 2009 una ampliación significativa de la oferta de matrículas de alumnos con deficiencia en la mayoría de los centros educativos municipales de São Luís, alcanzando 123 escuelas de un total de 179 existentes y la oferta en todos los niveles de enseñanza.

5.2.2.2. Propuesta curricular.

En el capítulo anterior se constató las intenciones presentes en la política educativa maranhense, expresa de forma individualizada en sus planes, programas y proyectos en el ámbito de las instituciones educativas del Estado. Importa ahora, en este capítulo, presentar los resultados del análisis de los fundamentos metodológicos de esas intenciones subyacentes en la propuesta curricular.

La propuesta curricular, construida por un equipo multidisciplinar de profesores y técnicos de la secretaria de educación de algunos representantes de las escuelas de la red estatal de enseñanza de la capital, se propone guiar la práctica pedagógica de los educadores con perspectiva de la construcción de una educación de calidad, y, por tanto, explícita en uno de los principios guías, la adopción del modelo pedagógico histórico-cultural o socio interaccionista, por entender que el hombre es un ser social e histórico.

Ese enfoque sitúa conocimiento como instrumento de socialización y democratización, en la mediación del hombre con su realidad, al mismo tiempo en que prioriza el compromiso de la escuela de celar por la inclusión, dando la oportunidad que todos los alumnos aprendan.

En esa visión, valoriza las interacciones sociales como propulsora de la formación de las funciones psicológicas superiores, así como las interacciones entre sujeto y conocimiento, además de considerar que todos son capaces de aprender.

Así, “el desarrollo cognitivo depende tanto del contenido a ser apropiado como de las relaciones que se establecen a lo largo del proceso de educación y enseñanza”. (DAVIS,

1989: 50). Es con ese pensamiento que se pone en evidencia la conciencia de la responsabilidad ética de la escuela por el aprendizaje de sus alumnos.

La propuesta busca, como tal, tentar rescatar la valorización de la escuela comprometida con las clases populares en un proceso de contra-hemonia (Gramsci, 1998) y en la valorización del profesor como mediador de las relaciones, de las interacciones sociales, del conocimiento y de la realidad. Ese comprometimiento de la escuela requiere un trabajo multifacético, con capacidad de alterar y modificar la estructura jerárquica y hegemónica presente en las prácticas educativas, de modo a contemplar la diversidad, conforme señala el propio Gramsci (1998: 158 y 159).

No basta la premisa de la “difusión orgánica, poner un centro homogéneo, de un modo de pensar y de actuar homogéneo. El mismo rayo luminoso, pasando por diversos prismas, da refracciones de luz diversas: si se pretende obtener la misma refracción es necesario toda una serie de rectificaciones en los prismas singulares. (...) es necesaria la adaptación de cada concepto a las diversas peculiaridades y tradiciones culturales.

También Eagleton (1997:110), referenciado en el pensamiento de Gramsci recomienda que:

Una práctica revolucionaria debe elaborar y explicitar los principios potencialmente creativos implícitos en la comprensión práctica de los oprimidos, elevar esos elementos incipientes, ambiguos de su experiencia a la condición de filosofía coherente o ‘visión de mundo’.

En ese contexto es que la propuesta curricular del Estado acentúa que la riqueza de las vivencias, de los cambios de experiencias y de las acciones de los alumnos entre sus pares, posibilidades y comportamientos, va a permitir que los alumnos no solo aprendan a convivir con el otro en la dimensión interactiva producida en la clase, como también valorizar la diferencia, la capacidad y potencialidad del otro.

Otro desdoble de la propuesta curricular es en relación a directrices políticas, que según el documento:

Deben ser basadas en las directrices establecidas para la educación infantil, enseñanza media, educación de jóvenes y adultos, educación profesional y educación indígena. Sin embargo, esas directrices atenderán al principio de la

flexibilidad mediante adaptaciones curriculares, de modo que el acceso al currículo sea adecuado a las condiciones de los alumnos, respetando las condiciones de los alumnos, respetando sus diversidades y su desarrollo biosicosocial (Cfr. R.D. n° 54, 2001a).

Esa concepción es defendida por Glat (2007, 2008) cuando afirma que la política de educación inclusiva demanda que la escuela transforme concepciones y prácticas tradicionales de educación establecida en el déficit del alumno para una concepción curricular flexible que se adapte a sus necesidades específicas y propicie el aprendizaje y construcción de conocimientos..

Los presupuestos filosóficos y metodológicos de la presente propuesta, en sus diferentes conocimientos, tales como: educación infantil, enseñanza fundamental y media, se constituyen en el enfoque de la transversalidad de la educación especial y definen su actuación como de carácter interdisciplinar en la realización de la evaluación y encaminamiento, intervención precoz, intervención pedagógica y adecuación curricular a todos los alumnos que necesitaran de ella.

De ese modo, la propuesta curricular defiende la idea de que la respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales y comunes de los alumnos exige disponer de un proyecto educativo en la escuela, compartido por toda la comunidad educativa, que asuma, tanto a nivel conceptual, como metodológico y organizacional, la diversidad como forma de aprendizaje y crecimiento, tanto del alumno cuanto del profesor.

Pero, para alcanzar las metas y los objetivos de la Educación de las personas con discapacidad, la propuesta curricular presenta las acciones fundamentales que serán implementadas en el decurso de una década:

- Realización de evaluación diagnóstica de niños y adolescentes que son encaminados a la Educación especial;
- Encaminamiento de alumnos diagnosticados al atendimento adecuado;
- Garantía de la asistencia técnico-pedagógica a profesores y técnicos de la Educación Especial, Fundamental y Media;
- Capacitación de los profesionales de la Educación Especial y de la Enseñanza Fundamental para actuar en conjunto a los alumnos con discapacidad;

- Implantación de programas, proyectos y servicios para el atendimento de esos alumnos;
- Expansión de la Educación especial en el Estado;
- Ofrecimiento de soporte a los municipios para implantación de servicios de la Educación Especial;
- Apoyo a las acciones de las escuelas regulares donde haya alumnos con deficiencia;
- Elaboración de documentos y materiales instructivos técnico-pedagógicos para mejorar la calidad de la educación especial;
- Establecer sociedad con instituciones congéneres, universidades y otras instituciones;
- Establecer convenios con órganos gubernamentales y/o instituciones congéneres;
- Garantía de equipamientos e implementación de salas de recurso y los Centros de Enseñanza Especial.

5.3. La situación actual de la inclusión en el contexto de las escuelas públicas maranhenses

5.3.1. Principios básicos.

A partir del análisis de la situación actual de la inclusión en el contexto de las escuelas públicas maranhenses, surgen una serie de las subcategorías de estudio que guían la interpretación de los datos.

En ese sentido, tener como punto de partida el concepto de cultura como práctica social, la práctica educativa como determinantes de la influencia de esta, las políticas educativas y la formación docente son fundamentales para analizar los múltiples determinantes presentes en el cotidiano escolar referente a la implementación de una propuesta educativa inclusiva, así como las inquietudes y contribuciones reveladas en las expresiones de los profesores, coordinadores y los gestores de las escuelas investigadas que caracterizan el objeto de estudio.

5.3.1.1. Cultura escolar.

Al analizar la cultura escolar hemos tenido en cuenta los elementos que hacen emerger las intenciones, de quien actúa en la escuela y las posibilidades pedagógicas en ellas superpuestas.

Williams apud Eagleton (2005:53) define la cultura como el sistema significativo a través del cual un orden social es comunicada, reproducida, experimentada y aprovechada. Ella se encuentra vinculada al proceso de formación de la sociedad, en una relación dinámica, que acompaña el desarrollo de los individuos y de los grupos sociales, expresando las costumbres, los valores, hábitos que componen la identidad del grupo.

La cultura involucra no solo los códigos, costumbres, hábitos, valores, prácticas, sino también, un conjunto de mecanismos que generan comportamientos humanos, relaciones sociales, haciendo con que el hombre sea fruto del medio cultural en que fue socializado. En ese sentido, al mismo tiempo en que él modifica el comportamiento del otro él es modificado por el otro.

Corroborando esta definición, citamos Morin (2006:56) que dice:

La cultura es constituida por el conjunto de conocimientos, quehaceres, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, que se transmiten de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica social. No hay sociedad humana, arcaica y moderna, desprovista de cultura, sino, que cada cultura es singular.

Partiendo de esas concepciones es que el estudio del término sirve para refrendar la reflexión y análisis en el ámbito de lo cotidiano escolar, ya que no se puede dejar de inferir que el hombre, la cultura y la sociedad están intrínsecamente relacionados, pues la cultura contribuye con la socialización y la construcción de la identidad del Yo y de un grupo, y en esa construcción el individuo siempre depende del otro. Al mismo tiempo, se entiende que la cultura es fundamentalmente decisiva para el funcionamiento de una organización, además de ser un factor que distingue una institución de otra y agrega los miembros en la búsqueda de objetivos comunes, en pro de una identidad colectiva.

También, es pertinente considerar que , siendo la escuela un espacio de democratización de la cultura y de socialización, no se puede dejar de analizar como los comportamientos sociales y valores fueron propagándose en la evolución de su trayecto de democratización del acceso escolar, como bien lo señala John Dewey apud Ghiraldelli Júnior (2006:151):

La educación, a su vez, generadora de comportamientos, personas, situaciones variadas y ricas, no podría ser sino el campo más fértil para una investigación empírica para responder a preguntas del tipo ¿cómo se procesa el conocimiento y cómo son generados los valores?

La explicitación de esas ideas impone gran relevancia cómo las escuelas investigadas desempeñan su papel socializador, sea en la construcción de la acción educativa, para vehicular las creencias y valores vehiculados en el interior de la misma, sea en las interacciones de los sujetos diferentes, en las relaciones sociales superpuestas, en las formas de gestión de la escuela y en las rutinas que se manifiestan en el ambiente escolar.

Para iniciar esa discusión en la dinámica del cotidiano escolar, se recurre a la definición presentada por Souza (2001), cuando ratifica que la cultura escolar es permeada por el ideario de sociedad, construido por el Estado y difundido por las instituciones, a ejemplo de la escuela, la cual no puede ser entendida sin referencia a la realidad social de la hace parte y a la historia de su sociedad.

Otro asunto también relevante es apuntado por Barroso (2004), cuando identifica que existen tres perspectivas de cultura escolar: la funcionalista, la estructuralista y la interaccionista.

En la primera, el papel de la escuela es de simple transmisora de una cultura definida, traducida en los principios, finalidades y normas que el poder político determina como constituyendo el substrato del proceso educativo y de la aculturación de los alumnos. En la segunda, la cultura escolar es producida por la modelización de sus formas y estructuras, sea por el plan de estudios, por las materias, el modo de organización pedagógica y los medios auxiliares de enseñanza, entre otros.

Por último, la visión interaccionista, en que la cultura escolar es una cultura organizacional de la escuela, o sea, cada escuela en particular. En el análisis de los cuestionarios, los parámetros apuntados por el autor servirán de referencia en la fase de interpretación del discurso vehiculado por los autores consultados.

Barroso apud Carvalho (2006: 15) menciona que:

El principio de homogeneidad (de las normas, espacios, tiempos, alumnos, profesores, saberes y procesos de inculcación) constituye una de las marcas más distintivas de la cultura escolar. La organización de la escuela, en los diversos niveles de enseñanza, se constituyó en torno de una estructura que tiene por referencia la clase, mientras grupo de alumnos que recibían simultáneamente la misma enseñanza. La clase, que era inicialmente una simple división de alumnos, se transforma progresivamente en un patrón organizativo para departamentalizar el trabajo de los profesores y el propio espacio escolar. Se trata, de este modo, de un proceso de racionalización asociado a la imposición a todas las escuelas de un mismo modo de organización pedagógica que se consubstancia en el principio de enseñar a muchos como si fuesen uno solo, que durante siglos constituyó el paradigma vigente y que, a pesar de las modificaciones que se han venido a implementar, continua ampliamente difundido.

Es imposible no notar que la inclusión de los alumnos con deficiencia trajo cambios en el escenario educativo, principalmente cuando la escuela les garantiza el derecho de convivir en clase común con los demás alumnos, generando un inevitable impacto en la cultura escolar y en el comportamiento social con el otro, y consecuentemente, alterando las concepciones y las acciones educativas para atender a la diversidad, aunque las prácticas segregativas tiendan a resistir en el tiempo.

En ese contexto la escuela no se constituye de manera diferente. Como territorio institucional expresivo de la cultura en que se insiere, la escuela sufre presiones para acompañar los nuevos tiempos y lidiar mejor con la diversidad del público que debe atender. Un público de “aprendices de ciudadanía” que, para ejercerla quieren más que el mero derecho de expresión. Pero, también un público lleno de especificidades que, si no fueren respetadas, acogidas y atendidas en sus diferencias, jamás harán de la escuela uno de los posibles espacios en que el ejercicio de una política inclusiva contribuya con la construcción de una sociedad más justa (Paulon, 2005:7).

En ese contexto, es importante traer una descripción sobre cultura, presentada por Gramsci (1998). Según él, la cultura es un instrumento de praxis socio-política, siendo una de las vías que puede venir a propiciar a las masas una conciencia verdaderamente creadora de otra orden hegemónica. Eso nos remite a pensar en lo que afirma Arroyo (2004: 10): “que los profesores pueden contribuir para borrar del imaginario social” que tanto se propagó en las escuelas, que los niños con diferencias deberían de permanecer aislados de los demás en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

También es interesante afirmar que los profesores deben dar voz a los alumnos, pues esa es la manera más eficiente de conocer la cultura, además de entender que los profesores de las escuelas inclusivas deben garantizar la expresión del pensamiento a todos sus alumnos en el contexto de la sala de clases.

5.3.1.2. Políticas inclusivas.

Del análisis y reflexión sobre las políticas inclusivas aplicadas en el ámbito escolar rugen dos ejes centrales de discusión: el derecho subjetivo y la organización socio-política para garantizar el derecho. Con ese raciocinio, la inclusión pasa a ser responsabilidad no solo de los gobernantes de poner en práctica, sino de todos, ya que, comprendiendo la deficiencia como producto social, cabe al Estado y a la sociedad la responsabilidad de ofrecer condiciones necesarias para que las personas con deficiencias puedan integradas a la sociedad.

En la busca de esta perspectiva se evidencian innúmeros esfuerzos teóricos, técnicos, políticos, operacionales, para la construcción de una educación inclusiva que pueda con la amplitud de las transformaciones que un proceso como este implica. Una política efectivamente inclusiva debe ocuparse de la desinstitucionalización de la exclusión, sea ella en el espacio de la escuela o en otras estructuras sociales. Así, la implementación de políticas inclusivas que pretendan ser efectivas y duraderas deben incidir sobre la red de relaciones que se materializan a través de las instituciones ya que las prácticas discriminatorias que ellas producen extrapolan, en mucho, los muros y reglamentos de los territorios organizacionales que las evidencian (Paulon, 2005: 7 - 8).

En se sentido es que se entiende que el compromiso del Estado no es solamente garantizar el derecho a la educación, con la oferta de plazas, sino crear condiciones para el ejercicio de ese derecho, o sea, la permanencia y éxito en la escuela de los alumnos

con deficiencia. Eso implica un sistema de acción presente tanto en término decisorio residual (escuela) como a nivel macro (secretaría de educación).

En ese contexto, es que Paulon (2005: 25- 26), afirma que:

Las escuelas, de modo general, tienen conocimiento de la existencia de las leyes acerca de la inclusión de personas con eficiencia en el ambiente escolar y de la obligatoriedad de garantía de plazas para estas. Los equipos directivos respetan y garantizan la entrada de estos alumnos, mostrándose favorables a la política de inclusión, pero, señalan algunos obstáculos por el hecho de no haber el soporte necesario, como por ejemplo, la ausencia de definiciones más estructurales acerca de la educación especial y de los soportes necesarios a su implementación.

Por lo tanto, interesa saber el modo cómo la acción del Estado, presente en esas políticas, es contextualizada y diversificada en los sistemas concretos de la acción educativa, cómo se caracterizan y cuales efectos producen en el cotidiano escolar.

Además de eso, no se puede dejar de tomar en consideración la ambigüedad cultural derivada de una herencia centralizadora del espacio escolar, que niega el derecho de las oportunidades diferentes en la conquista por la igualdad y no se puede dejar de buscar los espacios dentro de la escuela para que las políticas inclusivas sean consolidadas, entre las cuales se incluye un vasto repertorio de medidas que van desde las políticas sectoriales de reorganización curricular, flexibilización y adecuación curricular, a las políticas estructurales facilitadoras del ingreso y circulación de todas las personas, políticas materiales y humanas.

Es importante señalar las contribuciones de Laplane (2006:705 - 706) cuando describe de modo amplio las políticas inclusivas necesarias para garantizar una ciudadanía inclusiva en la escuela. Según la autora, es necesaria:

La discusión interna sobre la función social de la escuela, la construcción de un proyecto pedagógico que privilegie prácticas heterogéneas y el protagonismo de los profesores son vistos como claves para la inclusión. Los sistemas escolares son instados a asegurar la matrícula de todos los alumnos y a organizarse para atenderlos. Deben ofrecer los recursos pedagógicos necesarios y capacitar profesionales para atender las demandas de los alumnos. La política inclusiva exige la intensificación de la formación de recursos humanos, la garantía

de recursos financieros y de apoyo pedagógico y el ejercicio de la descentralización del poder. Deberán ser creados sistemas de información que permitan la evaluación de las condiciones reales para la inclusión y el conocimiento de la demanda, así como la identificación, análisis, divulgación e intercambio de experiencias educativas inclusivas. La capacitación de los profesores y la flexibilización del currículo son factores que colaborarán para el éxito de la política inclusiva. En lo que se refiere a los aspectos pedagógicos, las escuelas deben evaluar los alumnos y proveer servicios y apoyo requeridos.

Para implementar esas estrategias políticas, debe haber una interacción entre los espacios de decisión política formal – el Estado, el espacio de participación en las decisiones políticas- la elaboración del proyecto político pedagógico y los espacios de intervenciones- las estrategias y acciones inclusivas en el cotidiano escolar.

5.3.1.3. Práctica educativa.

Antes de presentar las conclusiones del análisis e interpretación de los datos, es pertinente destacar la concepción de la expresión de esta sub categoría, fundamentada en el pensamiento de varios autores, entre ellos, se hace referencia a Gimeno Sacristán (1999: 76-77), para el autor, la práctica educativa:

[...] es una práctica histórica y social que no se construye a partir de un conocimiento científico, como si se tratase de una aplicación tecnológica. La dialéctica entre conocimiento y acción tiene lugar en todos los contextos donde la práctica acontece. [...] La práctica educativa no comienza de cero: quien quisiera modificarla tiene que tomar el proceso en marcha.

Realmente, entender la práctica como tal, define Gimeno Sacristán, significa decir que no se puede analizarla sin rever las múltiples dimensiones de la práctica educativa, o sea, la mirada hacia el profesor, la metodología adoptada en la gestión de sala de clases, las relaciones que son entabladas en el interior de la escuela, la concepción que poseen de la escuela y de la educación, así como saber cuál trayecto las instituciones educativas ya recorrieron para consolidar la implementación de la propuesta de inclusión de los alumnos con deficiencia en los contextos de las escuelas públicas maranhenses.

Corroborando esas preocupaciones, el pensamiento de Veiga, enriquecido por las ideas de Freire al retratar la intencionalidad de la práctica, se torna fundamental en esa discusión, pues según Veiga (1992: 16), la práctica educativa “es una práctica social

orientada por objetivos, finalidades y conocimientos, e inserida en el contexto de la práctica social”.

Observando bien, entendemos que ella es una práctica que expresa el compromiso con la transformación o reproducción, de liberación o de alienación, del deseo de trabajar con lo diferente o de permanecer con lo homogéneo, de superación o permanencia y pasividad, como lo describe el propio Freire (1996:161): “la práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica seria, dominio técnico al servicio del cambio, o, lamentablemente, de la permanencia del hoy”.

También no se puede dejar de hacer hincapié en este estudio que la práctica educativa sufre interferencias de los aspectos culturales y estructurales de la sociedad en la que ella se sitúa, reflejada principalmente en los proyectos y propuestas curriculares oficiales y en el modelo de gestión adoptado por las propias secretarías de educación, pero, ella puede estar en las manos de los actores sociales, principalmente de los agentes que actúan en las escuelas: profesores, gestores, coordinadores y los técnicos de las secretarías de educación.

En ese sentido, se recurre una vez más a Gimeno Sacristán (1999:76), cuando trata de la “práctica como algo que se moldea y exprime en diferentes contextos la partición del poder en su determinación” y cuando busca interrogantes para mostrar la evidencia de esa capacidad de la comunidad educativa y de los gestores estatales y municipales de transformar lo que está instituido y regulado por una práctica en pro del éxito de la inclusión en el interior de la escuela. De acuerdo con él:

¿Quién concibe la práctica? No son solamente los profesores, evidentemente. ¿Quién introduce ideas, hipótesis y valores en la práctica? Todos aquellos que, a través de prácticas escolares, institucionales y políticas, relacionadas con actividades dentro de lo que llamamos prácticas concurrentes, configuran el mundo educativo (Gimeno Sacristán, 1999:76).

Además, los estudios hechos por Zaballa (1998:15), nos dan una importante contribución en esa discusión cuando afirma que:

La práctica educativa se concretiza por medio de diversas variables que interrelacionan de forma compleja, y se expresa en el microsistema de la sala de clases y que los propios efectos educativos dependen de la interacción compleja de todos los

factores que se interrelacionan en las situaciones de enseñanza: tipo de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación, estilo del profesor, relaciones sociales, contenidos culturales.

5.3.1.4. Formación profesional docente.

El tema formación de profesores ha sido presentado por diversos autores, como instrumento potenciador del perfeccionamiento profesional y de sus competencias, del proceso de construcción de un nuevo perfil profesional del profesor para enfrentar los desafíos impuestos por la complejidad de la interacción con la práctica y para acompañar los cambios organizacionales y estructurales que entremedian el contexto educativo, así como para mejorar la calidad de la enseñanza (Nóvoa, 1991, 1997, Perrenoud, 1999, Freire, 2001, Gimeno Sacristán, 1999, Alarcão, 2003, Pimenta, 2002, Schon, 1997 e Imbernón, 2001).

En esa dirección, la orientación teórica apuntada por esos autores parte de una concepción de construcción de conocimientos y teorías sobre la práctica docente, basada en una práctica reflexiva sobre la acción y en la acción.

En ese contexto, acentúa Imbernón (2001: 48-49):

La formación tendrá como base una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de modo que permitan que examinen sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes etc., realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente su trabajo. La orientación para ese proceso de reflexión exige una propuesta crítica de la intervención educativa, un análisis de la práctica del punto de vista de los presupuestos ideológicos y de comportamientos subyacentes.

Sobre esa orientación, Gimeno Sacristán (1999:82) también confirma el valor de la práctica en el proceso formativo, cuando dice que la “práctica transmite la teoría que fundamenta los presupuestos de acción. Esta cuestión, o se analiza, o se propaga acríticamente”. En verdad, para analizar la práctica docente de forma crítica, Freire (2001:42-43) dice que “consecuencia del pensar cierto, involucra el movimiento dinámico, dialectico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer”.

A partir del pensamiento de Gimeno Sacristán y Freire, se comprende que la experiencia y la actividad intelectual caminan juntas y requieren que el profesor reflexione sobre su

práctica, de forma crítica y consciente, y organice su pensamiento para una nueva acción que genere aprendizaje.

En ese sentido, Schön (1997:87) nos dice que:

El desarrollo de una práctica reflexiva eficaz tiene que integrar el contexto institucional. El profesor tiene que tornarse un navegador atendiendo a la burocracia. Y los responsables escolares que quieran encorajar a los profesores a tornarse profesionales reflexivos deben crear espacios de libertad y tranquilidad donde la reflexión sea posible.

En ese sentido, la formación no puede ser concebida como un proceso de actualización del profesor a partir de la adquisición de informaciones científicas descontextualizadas de la práctica educativa advenidos de cursos de perfeccionamiento, talleres o entrenamientos elaborados por especialistas, sino por medio de un proceso continuado y permanente de desarrollo profesional del docente que favorezca el “desarrollo de capacidades orientadas hacia la profesionalización, hacia el seguimiento de equipos y proyectos de establecimientos y para el análisis de las prácticas, de las situaciones de trabajo y de los problemas profesionales (Perrenoud, 1999:82).

De esa manera, se entiende que la formación continuada debe acontecer en la propia escuela, en una relación acción- reflexión- acción, enriquecida por el intercambio de conocimiento docente y en la valorización de estos como sujetos epistemológicos, investigadores y protagonistas de su proceso de formación. (Nóvoa, 2001:23 y 1997:26) revela que:

El aprender continuo es esencial se concentra en dos pilares: la propia persona, como agente, y la escuela, como lugar de crecimiento profesional permanente. Además, *el intercambio de experiencias y el reparto* de conocimientos consolidan espacios de formación mutua, en los cuales cada profesor es llamado a desempeñar, simultáneamente, el papel de formador y de formado.

En verdad, el asunto de la profesionalización docente debe ser una tarea de todos los que trabajan en la escuela, ya que implica dialogo, comprensión y complicidad de todos en el proceso de implementación de la práctica educativa inclusiva, en el repensar de los caminos recorridos y en la reconstrucción de nuevos caminos.

En ese sentido es que se recurrió una vez más, a los fundamentos teóricos para justificar la importancia de la formación continuada de los profesores para la consolidación de un proceso educativa inclusivo, principalmente cuando Paulon (2005:28) afirma que:

La formación de los profesores también gana destaque entre las demandas más emergentes para la profundización de un proceso de inclusión. Existe un consenso de que es imprescindible una participación más calificada de los educadores para el avance de esta importante reforma educativa. La falta de preparación de los profesores figura entre los obstáculos más citados para la educación inclusiva, lo cual tiene como efecto el desconocimiento del educador de aquel sujeto que no está de acuerdo con los patrones de enseñanza y aprendizaje de la escuela.

5.3.2. La concepción y la práctica educativa inclusiva desde la percepción de los protagonistas.

Este capítulo tiene como objetivo caracterizar la situación de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão con base en el análisis de los procesos que constituyen la cultura escolar presente en las instituciones educativas y en sala de clases, en la política inclusiva, prácticas docentes (organización del proceso educativo, actividades didácticas, interacciones sociales, mediaciones, metodologías, evaluación y expectativa de desarrollo y crecimiento del alumno) y de la formación profesional docente.

Con base en esa interacción, presentamos los datos empíricos obtenidos durante la investigación de campo, los que fueron organizados en sub categorías, explicitados en frecuencia y porcentaje, y posteriormente, el análisis e interpretación de los datos obtenidos en los cuestionarios aplicados a los docentes, coordinadores y directores de las escuelas públicas estatales y municipales seleccionados para este estudio. En este proceso, los datos obtenidos fueron continuamente cotejados con las referencias teóricas estudiadas, principalmente en lo que se refiere a las intenciones explícitas en las propuestas, en los planes, programas y en los proyectos oficiales elaborados para la atención educacional de las personas con deficiencia en el estado de Maranhão los cuales nos subsidiaron para establecer las interrelaciones necesarias para la comprensión de los mismos.

5.3.2.1. Concepciones de los profesores.

Es notorio, que en la historia de la Educación Especial en Maranhão, ésta se vino desarrollando con su movimiento contradictorio: de la inserción de las personas con deficiencia en la red privada para la tímida oferta en el ámbito oficial. No obstante, en el transcurso fue siendo presionada por el Poder Judiciario, para que de hecho, pudiese ser garantizado el derecho a las personas con deficiencia a la enseñanza regular en la red estatal y municipal de enseñanza, constituyéndose, así, en el fundamento explicativo para el desenvolvimiento de las subcategoría determinantes de la investigación.

5.3.2.1.1. *Cultura escolar.*

En relación a esta sub categoría, resulta conveniente afirmar que el presente sub capítulo presenta los resultados de este estudio de acuerdo con las cuestiones guías propuestas. Estas fueron:

1-¿En su concepción, su escuela tiene una cultura inclusiva, de acogimiento, socialización y valorización del alumno con deficiencia? Justifique.

2- ¿Usted percibe la preocupación del gobierno con la inclusión de la persona con deficiencia en la escuela?

3- ¿Ocurrieron ya recusas de aceptación de alumnos con deficiencia en la sala de clases por algún profesor de su escuela?

4- En su opinión, la concepción que su escuela tiene sobre la inclusión, es:

5- ¿En su escuela hay una preocupación frecuente de la gestión escolar para difundir valores positivos (respeto, solidaridad y cooperación) en el sistema escolar?

6- ¿Cuáles son las barreras existentes en su escuela que obstaculizan la inclusión de los alumnos con deficiencia en el contexto escolar?

7- ¿Qué cambios positivos pueden ya ser vivenciados en el contexto escolar cuanto al proceso de inclusión educativa de los alumnos con deficiencia en su escuela?

En este capítulo, serán presentados los resultados de las preguntas cerradas, mostrados en las tablas, siendo que las cuestiones abiertas serán explicitadas en el capítulo 5.6. Ya

en la cuestión 2.6., de selección múltiple no es posible la suma alcanzar 100%, pues existe la posibilidad de marcar varios capítulos.

De este modo es que con relación a la primera cuestión, 64.4% de los profesores interrogados afirmaron que su escuela tiene una cultura inclusiva, de acogida, socialización y valorización del alumno con discapacidad, contra 35.6% que dijeron no existir esa cultura, conforme puede ser observado en la tabla 38.

Tabla 38. Respuestas de los profesores sobre la cultura inclusiva.

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Cultura inclusiva	Si	58	93.5	48	80.0	106	86.9	27	36.0	37	55.2	64	45.0	170	64.4	
	No	04	6.5	12	20.0	16	13.1	48	64.0	30	44.8	78	55.0	94	35.6	

Sin embargo, observando las particularidades, vemos que el porcentual de profesores que consideran la escuela positiva en relación a la cultura inclusiva se refiere a los pertenecientes a la red municipal y estatal de enseñanza de la capital; respectivamente, con 93.5% y 80.0%, para un total de 86.9%. A su vez, el mayor porcentaje de respondientes opinaron como negativo es de los profesores pertenecientes a los demás municipios, con 55.0%; lo que corresponde a 64.0% de los profesores de las escuelas municipales y 44.8% de las escuelas estatales, conforme datos de la tabla 38.

Como justificantes para sus respuestas, los profesores que afirmaron ser positiva la existencia de una cultura de acogida, socialización y valorización en las escuelas en que trabajan dijeron que es por el hecho de las escuelas haber avanzado en ese asunto, propagando así algunos requisitos básicos en el cotidiano escolar, como:

- Superación del prejuicio;
- Democratización del acceso de las personas con discapacidad a la escuela;
- Respeto y autonomía ;

- Inclusión de los alumnos con deficiencia en todas los grados;
- Destino de espacio en la escuela para las salas de recursos;
- Estructura física adaptada

Una de las profesoras participantes de esta investigación justificó su respuesta afirmando que, en su escuela, ya se percibe la existencia del respeto en el ambiente escolar, cuando citó, por ejemplo, que:

Aunque siendo imposición de la ley siempre estamos tentando proporcionar un ambiente escolar adecuado para que el alumno con deficiencia tenga oportunidad de vivenciar experiencias exitosas de convivencia, calor humano y además escuchar su voz y sus anhelos, pues los niños, entre ellos, no hay discriminación. Generalmente es en la convivencia con los adultos que ese alumno percibe repudio o aceptación, dependiendo de la manifestación del comportamiento de todos los profesionales que actúan en la escuela. Entonces, nuestra escuela no es así 100%, hasta porque no tiene un comportamiento de acogida por parte de todos los profesionales, pero, ya ocurrieron cambios significativos en la actitud de ellos. (Cuestionario, Profesor, Escuela 50).

Con relación al porcentaje que afirmó que sus escuelas no son acogedoras, justificaron la falta de preparación técnica de todo el equipo escolar, la falta de recursos, falta de una política educativa de sensibilización de toda la comunidad escolar para respetar y valorizar el alumno con deficiencia, así como ausencia de incentivo y apoyo e infraestructura de la escuela, conforme ejemplifica una de las respuestas dadas:

El alumno está inserido en la escuela, sin embargo, la mayoría de los profesores, a veces, hasta la directora no socializa con ese alumno, desde el inicio no son pensadas acciones para acoger todos los alumnos. El alumno es percibido solamente en el foco de su deficiencia y con eso, queda al margen de todo, inclusive en la sala de clases, algunos profesores no los convidan para que participen activamente de todas las actividades (Cuestionario, Profesor, Escuela 08).

Cuestionados al respecto de la preocupación del gobierno para con la inclusión de la persona con deficiencia, la tabla 39 revela que la mayoría, 52.3% de los profesores, afirmó que no percibe esa preocupación, contra 47,7 % que afirmaron que si la perciben.

Tabla 39. Respuestas de los profesores sobre la preocupación del gobierno.

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza													Total General	
	Capital							Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total			
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100
Preocupación del Gobierno	S i	47	75.8	15	25.0	62	50.8	27	36.0	37	55.2	64	45.0	126	47.7
	N o	15	24.2	45	75.0	60	49.2	48	64.0	30	44.8	78	55.0	138	52.3

El porcentaje de los que marcaron “si” fue entre los profesores de la capital, con 50.8% (siendo 75.8% de las escuelas municipales y 25% de las estatales), y los demás municipios con 45% (siendo 36% de las escuelas municipales y 55.2% de la escuelas estatales). Ya el porcentaje de los que marcaron “no”, fue 49.2% de la capital (siendo 24.2% de las escuelas municipales y 75% de las estatales) y 55% de los demás municipios (siendo 64% de las escuelas municipales y 44.8% de las escuelas estatales), conforme la tabla 39.

A pesar de la mayoría de los profesores interrogados no percibir la preocupación del gobierno con la inclusión de esos alumnos, se percibe que ese asunto no tuvo reflejo en la cuestión de aceptación en la escuela del alumno con deficiencia, en vista que, del total de 264 profesores interrogados, solamente un porcentaje de 7.6% señaló que ya ocurrieron recusas de aceptación de alumnos con deficiencia en la sala de clase por algún profesor de su escuela, contra 92.4% que afirmaron no haber esa práctica en su escuela.

Ese resultado presentado en la tabla 40 se sitúa exclusivamente en las respuestas dadas por los profesores pertenecientes a los demás municipios, con total de 14% (siendo 19% entre los profesores de la red municipal y 9% de la red estatal), teniendo en vista que tanto los profesores de la red municipal cuanto los de la estatal fueron unánimes en afirmar que no hay recusas de esos alumnos con deficiencia en la sala de clases.

Tabla 40. Respuestas de los profesores sobre las recusas de alumnos con deficiencias

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza													Total General	
	Capital							Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total			
		n°	F	n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	f
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100
Recusas de alumnos con deficiencias	Si	-	-	-	-	-	-	14	19.0	6	9.0	20	14.0	20	7.6
	No	62	100	60	100	122	100	61	81.0	61	91.0	122	86.0	244	92.4

Con relación a la concepción que la escuela tiene sobre la inclusión, la tabla 41 revela que 42.8% afirmaron ser altas las expectativas de todos los profesores en relación al desempeño de los niños con eficiencia en la sala de clases y 18.9% por parte de solamente algunos profesores, totalizando 61.7%. El porcentaje de los que consideraron como siendo de baja expectativa es de, respectivamente, 18.6% de algunos profesores y 19.7% por parte de todos, totalizando 38.3%.

Tabla 41. Respuestas de los profesores sobre la concepción de la escuela sobre la inclusión/ desempeño de los alumnos con deficiencia

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	F	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Concepción de la escuela sobre la inclusión/ desempeño de los alumnos con deficiencia	Alta expectativa por algunos profesores	15	24.2	15	25.0	30	24.6	14	18.7	06	8.9	20	14.1	50	18.9	
	Alta expectativa por todos los profesores	42	67.7	26	43.3	68	55.7	20	26.7	25	37.3	45	31.7	113	42.8	
	Baja expectativa por algunos profesores	05	8.1	19	31.7	24	19.7	07	9.3	18	26.9	25	17.6	49	18.6	
	Baja expectativa por todos los profesores	-	-	-	-	-	-	34	45.3	18	26.9	52	36.6	52	19.7	

La mayor evidencia de las respuestas que consideraron como siendo de alta expectativa se sitúa entre los profesores residentes en la capital, 80.3%; siendo 55.7% por todos los profesores y 24.6% de algunos profesores, ya que en los demás municipios el mayor porcentaje está relacionado a los profesores que respondieron como siendo de baja expectativa por todos los profesores, con 36.6% y 17.6% de algunos profesores haciendo un total de 54.2%.

Cuando interrogados si perciben que, en su escuela, hay una preocupación frecuente de la gestión escolar con la difusión de valores positivos de inclusión, 76.1% de los profesores explicitados en la tabla 42 dijeron que si; correspondiendo 79.5% de los profesores de la capital; respectivamente, con 58.3% de los que pertenecen a las escuelas estatales y 100% de los de las escuela municipales, y el porcentaje de los demás municipios fue de 73.2%. Ya el porcentaje de los que dijeron no existir esa preocupación fue de 23.9%, resultante del porcentaje de profesores de la capital, con 20.5%, y demás municipios, con 26.8%.

Tabla 42. Respuestas de los profesores sobre la difusión de valores por la gestión escolar.

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	F	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Difusión de valores por la gestión escolar	Si	62	100	35	58.3	97	79.5	61	81.3	43	64.2	104	73.2	201	76.1	
	No	-	-	25	41.7	25	20.5	14	18.7	24	35.8	38	26.8	63	23.9	

Aunque las respuestas dadas en relación a las barreras existentes en la escuela en que trabaja, que obstaculizan la inclusión de los alumnos con deficiencia en el contexto escolar, fueron divididas en dos grupos: el de mayor porcentaje, entre 30 y 100%, referente a las barreras estructurales y metodológicas, y el de menor porcentaje, de 1 a 10%, referente a las barreras de actitud, conforme tabla 43.

Tabla 43. Respuestas de los profesores sobre las barreras que obstaculizan la inclusión.

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	F	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Barreras que obstaculizan la inclusión *	Falta de preparación del profesor	18	29.1	53	88.3	71	58.2	69	92.0	61	91.0	130	91.5	201	76.1	
	Metodología	15	24.2	-	-	15	12.3	48	64.0	43	64.0	91	64.0	106	40.1	
	Actitudes de irrespeto y subestimación	-	-	-	-	-	-	04	5.0	-	-	04	2.8	04	1.5	
	Falta de institución de apoyo	58	93.5	43	71.7	101	82.8	61	81.0	52	78.0	113	79.6	214	81.1	
	Falta de creación de ciclo	-	-	18	30.0	18	14.8	20	27.0	67	100	87	61.3	105	39.5	
	Arquitectónicas	12	19.4	19	31.7	31	25.4	27	36.0	24	36.0	51	35.9	82	31.1	
	Comunicacionales	-	-	12	20.0	12	9.9	61	81.0	37	55.0	98	69.0	110	41.7	
	De actitud	-	-	-	-	-	-	20	27.0	06	9.0	26	18.3	26	9.8	
	Instrumental	05	8.1	28	46.7	33	27.9	34	45.0	24	36.0	58	40.8	91	34.5	

* Alternativa que tuvo más de una opción marcada.

En el primer grupo fue citada la falta de institución de apoyo, con 81.1%, seguido de la falta de preparación de los profesores, con 76.1%, de las barreras comunicacionales (acceso a lenguaje verbal y visual no disponible para todos los alumnos), con 41.7%; de la falta de creación del ciclo de aprendizaje, con 39.5%; de la metodología, con 40.1%; de las barreras instrumentales, con 34.5%; de las barreras arquitectónicas, con 31.1%, y, en el segundo grupo, la tabla 43 se destaca la actitud de no respeto a las diferencias y de subestimación de la capacidad del alumno con discapacidad, con 1.5%, y las barreras de actitud (visión prejuiciosa) con 9.8%.

Especificando ese porcentaje la tabla 43 muestra que la respuesta de mayor evidencia entre los profesores de las escuelas de la capital fue la cuestión de la falta de institución

de apoyo y la falta de preparación de los profesores, con 82.8% y 58.2%; siendo que 93.5% y 29.1% pertenecen a escuelas municipales y 71.7% y 88.3% a las escuelas estatales. Ya en los demás municipios, la respuesta de mayor evidencia fue la cuestión de la falta de preparación de los profesores, con 92% de las escuelas municipales y 91% a las escuelas estatales.

En relación a las barreras de actitud y las actitudes de irrespeto a las diferencias y de subestimación de la capacidad del alumno no fueron citadas por los profesores de la capital; solamente por los profesores de los demás municipios. Respectivamente, con 18.3% y 2.8%.

5.3.2.1.2. Políticas inclusivas.

Con relación a los datos obtenidos sobre las políticas inclusivas, estos fueron organizados en las tablas presentadas abajo, conforme los cuestionamientos hechos a partir de los siguientes tópicos:

- Las políticas que fueron implementadas para atender la diversidad de los alumnos matriculados en la escuela.
- Las estrategias que son frecuentemente realizadas para acoger en la escuela a los alumnos con deficiencia.
- La existencia del proyecto político-pedagógico que contempla la diversidad de todos los alumnos.
- Las estrategias de atención a la diversidad que son organizadas en la escuela.
- Los profesionales especialistas en el área de educación especial que la escuela posee.
- El conocimiento de la propuesta curricular elaborada por la secretaría de enseñanza.

Con relación a esos aspectos, la mayoría de los respondientes dijo que las políticas implementadas en las escuelas estatales y municipales del estado de Maranhão para atender la diversidad de los alumnos matriculados en esas escuelas fueron la consolidación de una política de accesibilidad como prioritaria, obteniendo 76.9%,

seguida de la formación continuada de profesores, con 58.3% y de la creación de sala de recursos, con 29.9%, conforme se puede constatar en la tabla 44.

Vale señalar que el porcentaje de los que afirman que la formación continuada está relacionada a las respuestas de los profesores de la capital, con 72.9%, y 3.5% de los demás municipios, siendo que los profesores de la red municipal de la capital fueron unánimes al considerar ese capítulo, y entre los de la red estatal de enseñanza, solamente un porcentaje de 45% en la capital y 7.5% de los demás municipios, mientras que los pertenecientes a la red municipal de los demás municipios no marcaron esa opción.

Tabla 44. Respuestas de los profesores sobre las políticas implementadas.

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital								Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipale s		Escuelas Estales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	F	nº	f	nº	f	nº	F	nº	f	
Muestra		6 2	100	6 0	100	12 2	100	75	100	6 7	100	14 2	100	26 4	100	
Políticas implementadas *	Consolidación de la política de accesibilidad	3 8	61. 3	4 8	80. 0	86	70. 5	68	90. 7	4 9	73. 1	11 7	82. 4	20 3	76. 9	
	Formación continuada	6 2	100	2 7	45. 0	89	72. 9	-	-	0 5	7.5	05	3.5	15 4	58. 3	
	Creación de grupos de apoyo	4 1	66. 1	-	-	41	33. 6	-	-	-	-	-	-	41	15. 5	
	Equipo multiprofesiona l	0 5	8.1	0 2	3.3	07	5.7	01	1.3	0 4	6.0	5	3.5	12	4.5	
	Salas de recursos	3 9	62. 9	2 5	41. 7	64	52. 5	06	8.0	0 9	13. 4	15	10. 6	79	29. 9	
	Todas las alternativas	1 7	27. 4	-	-	17	13. 9	-	-	-	-	-	-	17	6.4	

* Alternativa que tuvo más de una opción marcada.

Sin embargo, sobre la política de accesibilidad, la tabla aun revela que los porcentajes de mayor énfasis fueron de los profesores de la red estatal de la capital, con 80%, y de los demás municipios, con 90.7% de las escuelas municipales y 73.1% de la red estatal.

Con relación a los que consideran la creación de grupo de apoyo, fueron solamente 15.5%, así como la formación de un equipo multiprofesional (4.5%) y (6.4%) que confirman como siendo el conjunto de una política, o sea, la accesibilidad, la formación

continuada, la creación de grupo de apoyo, el equipo multiprofesional y la sala de recursos.

Otro aspecto también evidenciado se refiere a las estrategias que son frecuentemente realizadas para acoger en su escuela los alumnos con deficiencia, pues, en el conjunto de respuestas de los profesores, la gran mayoría destacó la construcción del diagnóstico del alumno y solamente 3.4%, la entrevista con el alumno, y un porcentaje de 0.4%, persona o un equipo que sirva de eslabón entre todos los involucrados en el proceso de inclusión; 21.6%, la sensibilización de los miembros de la institución para acogida de los alumnos con deficiencia y 18.9% dijeron que es la Secretaría de Enseñanza que encamina el alumno, conforme se puede constatar en la tabla 45.

Tabla 45. Respuestas de los profesores sobre las estrategias para acoger a los alumnos con deficiencia en las escuelas.

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza													Total General	
	Capital							Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estales		Total			
		n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	F	n°	f
Muestra		62	10 0	60	10 0	12 2	10 0	75	100	67	100	142	100	26 4	100
Estrategia *	Sensibilización de los miembros de la institución	12	19. 4	05	8.3	17	13. 9	16	21.3	24	35. 8	40	28.2	57	21. 6
	Construcción del diagnóstico del alumno	49	79. 0	12	20. 0	61	50. 0	12	16.0	30	44. 8	42	29.6	10 3	39. 0
	Secretaria de Enseñanza	04	6.5	24	40. 0	28	22. 9	10	13.3	-	-	10	7.0	50	18. 9
	Entrevista con la familia	19	30. 6	4	6.7	23	18. 9	02	2.7	04	6.0	06	4.2	29	11. 0
	Persona o equipo que sirva de enlace	-	-	01	1.7	01	0.8	-	-	-	-	-	-	01	0.4
	Ninguna de las alternativas	-	-	12	20. 0	12	9.9	22	29.3	24	35. 8	46	32.4	58	22. 0
	Entrevista con el niño (a)	07	11. 3	-	-	07	5.7	-	-	02	3.0	02	1.4	09	3.4

* Alternativa que tuvo más de una opción marcada.

Se destacó también, un porcentaje de 11.0% que afirmaron realizar la entrevista con la familia a fin de investigar la historia del alumno, sus necesidades especiales, las expectativas de los padres con relación al aprovechamiento y desempeño escolar del hijo, así como clarificarles lo que la escuela puede y debe ofrecer al niño, y 22%

confirman que no es realizada ninguna estrategia en el proceso de admisión en la escuela del alumno con discapacidad. La cuestión de la preparación de un plan educativa individual y creación de tutoría no obtuvo ninguna respuesta, por el hecho de esa práctica no existir en ninguna escuela investigada.

En cuanto a la cuestión de la existencia del proyecto político-pedagógico – PPP, que contempla la diversidad de todos los alumnos, 82.6% respondieron que no y solamente 17.4% respondieron que sí, conforme revela en la tabla 46. Los profesores de las escuelas pertenecientes a los demás municipios que optaron por la opción “sí” no enumeran las medidas que el PPP de su escuela contempla.

Tabla 46. Respuestas de los profesores sobre la existencia del proyecto político pedagógico que contempla la diversidad.

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Existencia	Si	11	17.7	10	16.7	21	17.2	13	17.3	12	17.9	25	17.6	46	17.4	
del PPP	No	41	82.3	50	83.3	101	82.8	62	82.7	55	82.1	117	82.4	218	82.6	

A su vez, los profesores municipales y estatales de la capital que confirmaran si, fueron unánimes al apuntar la cuestión de la adecuación curricular, del trabajo cooperativo, agrupamientos flexibles y valores éticos de respeto al alumno con discapacidad.

En lo que se refiere a las estrategias de atención a la diversidad que se organizan en la escuela, 50.6% confirman las clases especiales; 39.8%, las adaptaciones curriculares; 17.8%, el apoyo dentro de la sala de clases por profesores de educación especial; 16.7%, los agrupamientos flexibles; 5.3%, clases en el contraturno; 6.4 %, otras estrategias y 6.8% enfatizaron la opción “ninguna de las alternativas”, conforme explicita la tabla 47.

Tabla 47. Respuestas de los profesores sobre las estrategias de atención a la diversidad.

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Estrategias de atención a la diversidad *	Adaptaciones curriculares	57	91.9	32	53.3	89	72.9	10	13.3	06	9.0	16	11.3	105	39.8	
	Clases fuera de horario (no contraturno)	09	14.5	-	-	09	7.4	-	-	05	7.5	05	3.5	14	5.3	
	Agrupamientos flexibles	18	29.9	13	21.6	31	25.4	13	17.3	-	-	13	9.2	44	16.7	
	Clases especiales	07	11.3	51	85.0	58	47.5	34	45.3	42	62.7	76	53.5	134	50.6	
	Apoyo en la sala de clases	27	43.5	11	18.3	38	31.1	04	5.3	05	7.5	09	6.3	47	17.8	
	Otras	-	-	-	-	-	-	05	6.7	12	17.9	17	12.0	17	6.4	
	Ninguna de las alternativas	-	-	-	-	-	-	13	17.3	05	7.5	18	12.7	18	6.8	

* Alternativa que tuvo más de una opción marcada.

También los coordinadores y profesores itinerantes de esos municipios no son muy significativos, o sea, 15.5% y 8.4%. Destacase además, el porcentaje elevado de profesores que señalaron la ausencia de esos profesionales en las escuelas municipales y estatales de esos municipios, correspondiendo a 76% y 62.7%, de un total de 69.7%, conforme está expreso en la tabla 48.

Tabla 48. Respuestas de los profesores sobre los profesionales especialistas en el área de educación especial.

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipal es		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	F	nº	f	
Muestra		6 2	100	6 0	100	12 2	100	75	100	6 7	100	14 2	100	26 4	100	
Profesionales especialistas en el área de Educación especial *	Intérprete	3 8	61. 3	2 2	36. 7	60	49. 2	04	5.3	1 5	11. 9	19	13. 4	79	29. 9	
	Prof. braille	1 7	27. 4	1 0	16. 7	27	22. 1	03	4.0	1 5	11. 9	18	12. 7	42	15. 9	
	Fonoaudiól ogo	0 4	6.4	0 3	5.0	07	5.7	04	5.3	-	-	04	2.8	11	4.2	
	Asistente Social	1 2	19. 4	0 2	3.3	14	11. 5	-	-	0 3	4.5	03	2.1	17	6.4	
	Psicólogo	0 7	11. 3	0 1	1.7	08	6.6	04	5.3	-	-	04	2.8	12	4.5	
	Coordinad ores	6 2	100	4 8	80. 0	11 0	90. 2	12	16.0	1 0	14. 9	22	15. 5	13 2	50. 0	
	Prof. itinerante	6 2	100	2 2	36. 7	74	60. 7	02	2.7	1 0	14. 9	12	8.4	86	32. 6	
	Ninguno	-	-	-	-	-	-	57	76.0	4 2	62. 7	99	69. 7	99	37. 5	

* Alternativa que tuvo más de una opción marcada.

Al ser cuestionados sobre si conocen la propuesta curricular de su secretaría de enseñanza, gran parte de los profesores enfatizó que no la conoce, o sea, 86%, contra 14% que dijeron conocerla. De los profesores que la conocen, el mayor porcentaje está entre los profesores de la red municipal de la capital, con 32.3%, conforme tabla 49.

Tabla 49. Respuestas de los profesores sobre conocimiento de la propuesta curricular

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza													Total General	
	Capital							Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total			
		n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	F	n°	f
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100
Conocimiento de la propuesta curricular	Si	20	32.3	03	5.0	23	18.9	14	18.7	-	-	14	9.9	37	14.0
	No	42	67.7	57	95.0	99	81.1	61	81.3	67	100	128	90.1	227	86.0

Las justificantes referentes a las ideas más importantes presentes en las propuestas curriculares apuntadas por los participantes de la investigación fueron la adecuación curricular y la organización de los grupos por nivel cultural, según los declarantes. El porcentaje de los cuestionarios en blanco, que no contenían las justificantes correspondieron 13.6% de un total de 37 cuestionarios.

Es lamentable la ausencia de esos dos instrumentos guías de la práctica docente de esos profesores, el PPP y la propuesta curricular, que traen consigo el germen de las directrices y finalidades educativas de organización de una práctica pedagógica transformadora e inclusiva.

5.3.2.1.3. Prácticas educativas.

Los datos cuantitativos también confirman, por medio de las respuestas de los profesores, que la presencia de alumnos con deficiencia en clase regular fue una práctica puntuada, obteniendo un porcentaje de 75%. Sin embargo, la práctica de inserción de alumnos en clases especiales, en la red estatal de la capital y en los demás municipios investigados, aun es una realidad que se hace presente en los días actuales, conforme datos evidenciados en la tabla 50, o sea, 45% y 28.4%.

Tabla 50. Respuestas de los profesores sobre la frecuencia del alumno con deficiencia.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital								Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	F	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
El alumno con deficiencia frecuente	Clases especiales	-	-	27	45	27	22.1	08	10.7	19	28.4	27	19.0	54	20.5	
	Clase de enseñanza regular	62	100	21	35.0	83	68.0	67	89.3	48	71.6	115	81.0	198	75.0	
	Clase regular y especial	-	-	12	20.0	12	9.9	-	-	-	-	-	-	12	4.5	

Los profesores participantes también confirman que la escolarización de los alumnos es hecha teniendo como criterio la edad (68.9%), en detrimento del nivel cultural, con 31.1%, conforme tabla 51.

Tabla 51. Respuestas de los profesores sobre la escolarización de los alumnos.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital								Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Escolarización de los alumnos	Edad	58	93.5	34	56.7	92	75.4	48	64.0	42	62.7	90	63.4	182	68.9	
	Nivel cultural	04	6.5	26	43.3	30	24.6	27	36.0	25	37.3	52	36.6	82	31.1	

Ahora bien, cuando cuestionados sobre la posibilidad que la escuela ofrece para el profesor compartir sus experiencias y sus prácticas, la Tabla 52 confirma que la mayoría de los profesores de la red estatal y municipal de la capital y de los demás municipios respondió que tienen oportunidad, en el interior de la misma, de socializar sus experiencias y sus prácticas.

Tabla 52. Respuestas de los profesores sobre la socialización de experiencias y prácticas.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Socialización de experiencias y prácticas	Si	58	93.5	49	81.7	107	87.7	68	90.7	42	62.7	110	77.5	217	82.2	
	No	04	6.5	11	18.3	15	12.3	7	9.3	25	37.3	32	22.5	47	17.8	

Otra cuestión desvendada en la colecta de datos explicitada en tabla 53, se refiere a la relación familia y escuela, pues, aunque comprendan que ella es fundamental para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, 41.7% de los participantes afirman que las instituciones escolares aun no priorizan esa práctica en su cotidiano. En lo que se refiere a las escuelas de la capital, el porcentaje de profesores de la red municipal de enseñanza que afirma no haber esa preocupación por parte de las escuelas es muy reducido, específicamente, 17.7% del total de 62 profesores.

Tabla 53. Respuestas de los profesores sobre comunicación con la familia.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	F	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Comunicación con la familia	Si	51	82.3	32	53.3	83	68.0	41	54.7	30	44.8	71	50	154	58.3	
	No	11	17.7	28	46.7	39	32.0	34	45.3	37	55.2	71	50	110	41.7	

Con relación a la preocupación en desarrollar actividades que motivan y estimulan la participación y la consolidación del aprendizaje de todos los alumnos, los profesores tanto, de la red municipal y estatal de enseñanza de la capital, cuanto de la red estatal de los demás municipios, fueron unánimes en afirmar que tienen esa preocupación. Ya entre los pertenecientes a la red municipal de los demás municipios, solamente 96% dijeron “sí”, contra 4% que respondieron “no”, conforme se puede percibir en la tabla 54.

Tabla 54. Respuestas de los profesores sobre las actividades motivadoras.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Actividades	Si	62	100	60	100	122	100	72	96.0	67	100	139	97.9	261	98.9	
motivadoras	No	-	-	-	-	-	-	03	4.0	-	-	03	2.1	03	1.1	

Comparando las informaciones entre los participantes, verificase contradicciones de informaciones entre los profesores en lo que se refiere a la preocupación de estos en adaptarse a los varios estilos y ritmos de aprendizaje, pues, los cuestionarios contestados revelan que no hay tanto esa preocupación con el aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta que, conforme la tabla 55, un porcentaje de 21.3% de la capital y 32.4% de los demás municipios confirma que no están atentos en su práctica educativa para adaptarlos a los estilos y ritmos, correspondiendo, en el conjunto de respuestas obtenidas, a un porcentaje de 27.3%.

Tabla 55. Respuestas de los profesores sobre sus preocupaciones en hacer adaptación de estilos y ritmos de su aprendizaje.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		n°	F	n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	F	n°	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Adaptación de estilos y ritmos de aprendizaje	Si	57	91.9	39	65.0	96	78.7	34	45.3	26	38.8	60	42.3	156	59.1	
	No	05	8.1	21	35.0	26	21.3	21	28.0	25	37.3	46	32.4	72	27.3	

En realidad, esas respuestas tienen reflejo en el modelo de organización del centro educativo, teniendo en vista que, de los 264 profesores participantes de esta investigación, 62 consideran rígido su centro, correspondiendo a 23.5%, conforme tabla 56.

Tabla 56. Respuestas de los profesores sobre el modelo de organización escolar del centro educativo.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Organiza- ción escolar	Flexible	52	83.9	60	100	112	91.8	54	72.0	36	53.7	90	63.4	202	76.5	
	Rígido	10	16.1	-	-	10	8.2	21	28.0	31	46.3	52	36.6	62	23.5	

De ese porcentaje, los profesores de la red estatal de los demás municipios fueron los que más confirmaron ese modelo, con 46.3% de un total de 67 profesores, conforme ejemplificación a seguir:

Las escuelas aun insisten en definir reglas preestablecidas que no pueden ser cambiadas y ni cuestionadas, principalmente aquellas en que la administración aun es burocratizada y tradicional (Cuestionario, Profesor, Escuela 16).

Las justificantes de las respuestas dadas fueron organizadas en dos bloques, conforme la opción marcada por los participantes, siendo que algunos cuestionarios devueltos no contenían la justificante de los profesores para considerar rígido o flexible, representando un porcentaje de 15.5% de respuestas en blanco:

Tabla 57. Bloques de respuestas sobre la organización escolar del centro educativo.

Flexible	Rígido
Atenta a las necesidades individuales.	Dificultad de lidiar con la diversidad de opiniones, pensamientos y comportamientos.
Respeto y confianza.	Decisiones centralizadoras.
Currículo flexible y cooperativo.	Reglas preestablecidas.
Proyectos diversificados.	Represión a la cultura de la innovación y de la creatividad.
Acogedora.	Prácticas pedagógicas tradicionales.
Adaptación de la estructura física.	Enseñanza unívoca.

Esos datos se correlacionan entre sí, principalmente cuando a los cuestionamientos presentados en los cuestionarios a fin de coleccionar datos sobre cómo son establecidas las relaciones e interacciones de los alumnos con deficiencia en la dinámica de la sala de clases y en la escuela.

En ese capítulo, aunque se compruebe aun vestigio del sistema tradicional de enseñanza que obstaculiza la flexibilización, se nota un avance en la concepción docente, conforme revelan los datos de la tabla 58, frente a la obtención de respuestas de solamente 3% de los 264 profesores investigados, que confirman que las relaciones e interacciones en el cotidiano escolar son pautadas en un clima de desconfianza, permisividad, prejuicio y aislamiento de los alumnos con deficiencia en la sala de clases.

Tabla 58. Respuestas de los profesores sobre cómo son establecidas las relaciones e interacciones de los alumnos con deficiencia.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Relaciones e interacciones de los alumnos en la dinámica escolar	Tareas escolares diferenciadas	03	4.8	05	8.3	08	6.5	09	12.0	18	26.9	27	19.0	35	13.3	
	Estimulados a trabajar cooperativamente	41	66.1	28	46.7	69	56.6	36	48.0	36	53.7	72	50.7	141	53.4	
	Clima de desconfianza, permisividad, prejuicio y aislamiento de los alumnos con deficiencia en la sala de clases	-	-	-	-	-	-	02	2.7	06	9.0	08	5.6	08	3.0	
	Hay respeto y confianza en el alumno con deficiencia	18	29.1	27	45.0	45	36.9	28	37.3	07	10.4	35	24.7	80	30.3	

Además, puede ser observado en la tabla 58 que un porcentaje de 13.3% de los investigados confirma que organizan tareas escolares diferenciadas para los alumnos con deficiencia, 53.4% respondieron que los alumnos son estimulados a trabajar cooperativamente, y 30.3%, que hay respeto y confianza en los alumnos con deficiencia, permitiendo que estos participen activamente en la escuela y en la sala de clases.

En relación al apoyo individual, una vez más se comprueba que las escuelas aún no están preparadas para atender la diversidad, pues, conforme datos de la tabla 59, 65.9% de los profesores entrevistados confirman que las escuelas no ofrecen ese servicio y solamente 34.1% afirman que ese servicio está disponible en las escuelas.

Tabla 59. Respuestas de los profesores sobre apoyo individual ofrecido en las escuelas.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Apoyo individual	Si	58	93.5	14	23.3	72	59.0	07	9.3	11	16.4	18	12.7	90	34.1	
	No	04	6.5	46	76.7	50	41.0	68	90.7	56	83.6	124	87.3	174	65.9	

Entre los que dicen haber apoyo individual, la mayoría está entre los profesores de la red municipal de enseñanza de la capital (tabla 60), pues, de los 62 cuestionarios contestados, 93.5% confirma la oferta de ese servicio, destinado tanto al alumno (12.1%) cuanto al profesor y alumno (87.9%).

Tabla 60. Respuestas de los profesores referentes a la destinación de la oferta del apoyo individual .

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		58	100	14	100	72	100	07	100	11	100	18	100	90	100	
A oferta del apoyo individual	Al alumno	07	12.1	07	50.0	14	19.4	07	100	05	45.5	12	66.7	26	28.9	
	Al profesor	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	
	Al aluno y al profesor	51	87.9	07	50.0	58	80.6	-	-	06	54.5	06	33.3	64	71.1	

Una vez más interrogados sobre de qué forma la familia y otros miembros de la comunidad escolar son utilizados como recurso de apoyo a las clases, 54.9% dijeron que esa posibilidad aún no se concretiza en la escuela, contra apenas 45.1% que confirmaron la utilización de este proceso educativo, conforme está expuesto en la tabla 61.

Tabla 61. Respuestas de los profesores referentes a las interacciones de las escuelas con la familia y otros miembros de la comunidad escolar.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza													Total General	
	Capital							Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total			
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100
A familia y	Si	30	48.4	17	28.3	47	38.5	35	46.7	37	55.2	72	50.7	119	45.1
otros miembros son utilizados como recurso de apoyo	No	32	51.6	43	71.7	75	61.5	40	53.3	30	44.8	70	49.3	145	54.9

Sin embargo, se constatan en sus relatos la presencia de la familia, de la siguiente forma:

“Algunas familias están tan próximas de la escuela, participan suministrando materiales como agua para la escuela, además de celar por la llave de la escuela” (Profesora de la Escuela 8).

“En mi escuela, la familia participa de los eventos de la escuela, principalmente de las actividades conmemorativas, día de las madres, la Pascua y las vacaciones culturales” (Profesora de la Escuela 16).

“La familia es nuestra más grande aliada. Un niño que tiene apoyo de la escuela y de la familia se desarrolla mejor y con más facilidad” (Cuestionario, Profesor, Escuela 23).

Sin embargo, las justificantes presentadas por los profesores en relación a la ausencia de la familia, suscitan un análisis más cuidadoso de la situación referenciada en los ejemplos a seguir y que necesita ser trabajada en la escuela:

“Los padres que tienen niños con deficiencia generalmente frecuentan la escuela por el propio prejuicio, no admite encarar la deficiencia del hijo. Muchos se avergüenzan de la deficiencia de los hijos y de las bajas perspectivas de progreso del hijo” (Cuestionario, Profesor, Escuela 09).

“Aún no se da esa interactividad en mi escuela. Muchas veces, la familia deja de venir a la escuela debido a la indisponibilidad de tiempo y de otras actividades que desarrolla en el horario de estudio del hijo”. (Cuestionario, Profesor, Escuela 45).

Sin embargo, uno de los relatos descrito en uno de los cuestionarios respondidos por uno de los profesores pertenecientes a las escuelas municipales de São Luís, puede constituirse en un dato explicativo para las situaciones descritas arriba:

Creo que la ausencia de la familia ocurre debido a la ausencia de una didáctica metodológica y de la propia falta de preparación del equipo escolar, tanto para trabajar con esos alumnos con deficiencia como su familia. Este factor hace con que la importancia de la familia sea dejada de lado por muchas escuelas (Cuestionario, Profesor, Escuela 49).

Además de eso, los datos recogidos también revelan que 67.4% de las respuestas de los profesores confirman que, para que el alumno con deficiencia tenga éxito en la escuela, el profesor no debe adoptar un ritmo de enseñanza más lento y ni presentar los contenidos y actividades más fáciles. Sin embargo, el porcentaje de los que concuerdan con esa estrategia es de 32.6%; siendo representados, en su mayoría, por los profesores de la red municipal y estatal de los demás municipios, con 64% y 37.3%, y los profesores de la red estatal de la capital, con 21.7%, conforme tabla 62.

Tabla 62. Respuestas de los profesores referentes al ritmo de la enseñanza para que el alumno tenga éxito en la escuela.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total		n°	f	
		n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	f			
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Adopción de ritmo más lento y contenidos y actividades fáciles	Si	-	-	13	21.7	13	10.7	48	64.0	25	37.3	73	51.4	86	32.6	
	No	62	100	47	78.3	109	89.3	27	36.0	42	62.7	69	48.6	178	67.4	

Con relación a las justificantes dadas por los profesores tanto en relación a los que concuerdan con el uso de actividades y actividades fáciles, cuanto a los que discordaron serán presentadas en la Tabla a continuación:

Tabla 63. Justificación de los profesores sobre el uso de actividades fáciles.

Opiniones favorables	Opiniones discordantes
La enseñanza debe ser conforme el nivel intelectual y la capacidad en que el alumno se encuentra-Pe 2.	Es preciso estimular todos, independiente de la deficiencia- Pm 43.
Debe recurrir a esas actividades de fácil comprensión, objetivando facilitar el entendimiento de los mismos y, consecuentemente, su aprendizaje -Pm 36.	El profesor debe promover actividades diversificadas que atiendan las necesidades de los alumnos- Pm 47.
Para que el alumno participe debe ser hecha la adecuación de los contenidos, tornando más comprensibles y sin grandes aceleraciones-Pe 9.	Tratar con igualdad es incluir en el contexto educativa y no limitar su capacidad de participación y de avanzar- Pm 62.
Los profesores tienen que adaptar la enseñanza dirigida a desarrollar las habilidades de los alumnos con deficiencia, sin hacer inferencia al grado de complejidad de la enseñanza para que puedan concluir los estudios-Pe 14.	El procedimiento es normal, más adecuado a todos, pus es preciso romper con el rótulo de que el alumno con deficiencia está en la sala de aula solamente para socializar. Cuando rompemos los prejuicios en relación a ellos, veremos que ellos evolucionan de la misma forma que los demás. Por eso debemos siempre proponer actividades innovadoras- Pm 57.
El alumno con deficiencia aprende, sin embargo, es preciso tener paciencia y no querer que todo el grupo camine al mismo ritmo de él- Pe 4.	Deficiencia no es sinónimo de déficit de aprendizaje. A veces, el profesor al realizar una actividad, piensa enseguida en alumno con deficiencia: ¿será que él consigue?- Pm 61
El profesor debe saber que sus actividades deben ser elaboradas dependiendo de la deficiencia y del grado de desempeño del alumno, pues a veces, estos alumnos no consiguen obtener éxitos-Pm39.	Depende del nivel de todos los alumnos y no solamente de los que tienen deficiencia, adecuando el grado y el nivel de comprensión de todos y eso no significa tornar la tarea fácil o diferente de los demás alumnos, pues pensar así es pensar prejuiciosamente- Pm44.

A los que consideran la adopción de actividades fáciles como entendimiento de que están, de ese modo, haciendo adaptación curricular, se les recomienda reflexionar sobre lo dicho por Glat (2007:5) pues, según ella, “adaptar un currículo no significa empobrecerlo, sino, rever las estrategias y recursos utilizados par que el alumno con necesidades educacionales especiales pueda participar en todas las de la escuela. Oliveira (2007) a su vez, complementa diciendo que la adaptación curricular

imposibilita que las prácticas sean excluyentes por que no valoriza el desarrollo de un currículo único.

Al final, cuestionados si tienen conocimiento de algún plan de mejoría elaborado en su escuela para hacer la escuela más inclusiva, los profesores de la red estatal de la capital fueron unánimes en afirmar que no, seguidos de los profesores de la red municipal, con 91.9% y de la red estatal y municipal de los demás municipios, con 82.1% y 64% , conforme la tabla 64. Cuanto al porcentaje de los que marcaron “sí”, fue solamente 16.7 entre todos los profesores.

Tabla 64. Respuestas de los profesores sobre el conocimiento del Plan de Mejorías.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital							Demás municipios								
	Escuelas municipales			Escuelas Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	F	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Plan de mejorías	Si	05	8.1	-	-	05	4.1	27	36.0	12	17.9	39	27.5	44	16.7	
	No	57	91.9	60	100	117	95.9	48	64.0	55	82.1	103	72.5	220	83.3	

5.3.2.1.4. Formación profesional docente

Con relación a esta última sub categoría, la tabla 65 revela que 63.3% de los profesores respondientes de los cuestionarios afirmaron que no se sienten preparados para trabajar con alumnos con deficiencia, siendo la mayoría de estos pertenecientes a la red estatal de la capital, con 76.7% y de las escuelas municipales y estatales de los demás municipios, con 72% y 80.6%. Sin embargo, la mayoría de los profesores de la red municipal de la capital dijo que se siente preparada para trabajar con esos alumnos.

Tabla 65. Respuestas de los profesores sobre si se sienten preparados para trabajar con alumnos con deficiencia.

Formación Profesional docente	Resultados por red de enseñanza													Total General	
	Capital							Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total			
		nº	F	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100
Se siente preparado para trabajar con alumno con deficiencia	Si	49	79.0	14	23.3	63	51.6	21	28.0	13	19.4	34	23.9	97	36.7
	No	13	21.0	46	76.7	59	48.4	54	72.0	54	80.6	108	76.1	167	63.3

Pero, cuestionados si consideran que el currículo de los cursos de formación de profesores los prepara actuar en el atendimento educativa de los alumnos con deficiencia, se observa en la tabla 66, que 92.4% dijeron que no y 7.6% que sí.

Tabla 66. Respuestas de los profesores sobre el currículo de los cursos de formación docente para actuación en la atención educativa de los alumnos con deficiencia.

Formación Profesional docente	Resultados por red de enseñanza													Total General	
	Capital							Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total			
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100
El currículo de los cursos de formación de profesores los prepara para actuar en el	Si	08	12.9	05	8.3	13	10.7	07	9.3	-	-	07	4.9	20	7.6
	No	54	87.1	55	91.7	109	89.3	68	90.7	67	100	135	95.1	244	92.4
atendimiento educativo de los alumnos con deficiencia															

Particularizando esos datos, los profesores de los demás municipios quedaron con 95.1% de los que afirmaron que los cursos de formación no preparan adecuadamente al profesor, afirmación compartida por los 89.3% de los de la capital. Como respuestas que justifican esos porcentajes, se buscó fragmentos de algunas de ellas, presentadas en los cuestionarios de los profesores:

“El curso tuvo una materia denominada Educación Especial, sin embargo, el número de horas fue insuficiente para subsidiar técnicamente al profesor en su sala de clases” (Cuestionario, Profesor, Escuela 48).

“El currículo no atiende a las varias deficiencias con que nos deparamos en la sala de clases, ya que no aprendemos a trabajar con Libras, Braille, no discutimos ningún plan de contenidos sobre el abordaje de una educación inclusiva” (Cuestionario, Profesor, Escuela 33).

“En la época que estudié, dos décadas atrás , no había un cuadro de materias con la materia Educación Especial y las secretarías también no ofrecen cursos en esa área” (Cuestionario, Profesor, Escuela 36).

“El currículo de los cursos de profesores en la época que estudié difícilmente contemplaba esta cuestión y hoy en los adiestramientos promovidos por la Secretaría de Educación del Estado cuando la contempla, ese abordaje se da de forma superficial” (Cuestionario, Profesor, Escuela 25).

“Cuando ofrece formación esta se fundamenta en cursos esporádicos, basados en conceptos estandarizados, temas irrelevantes, divulgando solamente la concepción teórica sobre los tipos de deficiencias, pero, no se discute el quehacer pedagógico, no problematizan nuestra realidad, nuestras angustias, salimos del curso con la sensación de pérdida de tiempo porque queríamos saber cómo hacer el alumno avanzar. Por eso es que algunos profesores resisten, y se quieren capacitar más, pues, no perciben el sentido y el efecto de la misma en su práctica”. (Cuestionario, Profesor, Escuela 13).

Dando continuidad a la descripción de los datos sobre la formación docente, la tabla 67 también revela que uno de los objetivos de la formación continuada de profesores, desarrollada en la escuela, es que los profesores desempeñen un trabajo más eficaz y colectivo, con 24.2%. Aún se destacó un porcentaje de 9.1% que dijo ser el de valorizar

la enseñanza colaborativa, con 16.3%, o de dar a los profesores momentos para observar y analizar su propia sala de clases y reflexionar sobre la misma, y 24.2%, de preparar el profesor para crear y administrar actividades de aprendizaje colaborativo.

Tabla 67. Respuestas de los profesores sobre el objetivo de la formación continuada en la escuela.

Formación Profesional docente	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital								Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	nº	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Objetivo de la formación continuada en la escuela *	Desempeño de un trabajo más eficaz colectivo	21	35.5	12	20.0	34	27.9	12	16.0	18	26.9	30	21.1	64	24.2	
	Valorizar la enseñanza colaborativa	16	25.8	05	8.3	21	17.2	-	-	03	4.5	03	2.1	24	9.1	
	Observación y análisis de su propia sala de clases y reflexión sobre la misma	17	27.4	09	15.0	26	21.3	09	12.0	08	11.9	17	12.0	43	16.3	
	Crear y conducir actividades de aprendizaje colaborativo	47	75.8	13	21.7	60	49.2	-	-	06	6.0	04	2.8	64	24.2	
	No ocurre esa práctica formativa en la escuela	-	-	34	56.7	34	27.9	54	72	34	50.7	88	62.0	122	46.2	

* Alternativas que tuvieron más de una opción marcada.

Vale reseñar la existencia de escuelas que no hacen uso de esa práctica de perfeccionamiento de la formación continuada de los profesores en el espacio escolar, conforme datos expuestos en la tabla Tabla 67, pues 46.2% de los profesores declararon que no se da esa práctica formativa en la escuela. Con relación a esta última respuesta, solamente los profesores de la red municipal de enseñanza no marcaron esa opción.

En ese sentido, es que la mayoría definió como propuestas para la mejoría de la formación de los profesores la solicitud de cursos a la Secretaría de Educación, con 64%, seguida de la necesidad de organización y realización de seminarios en las

escuelas, con 29.2%, mientras 28.4% dijeron ser otras propuestas y 20.5%, la autoformación, conforme tabla 68.

Tabla 68. Respuestas de los profesores referentes a propuestas para la mejoría de la formación docente.

Formación Profesional docente	Resultados por red de enseñanza														Total General	
	Capital								Demás municipios							
	Escuelas municipales			Escuela Estatales		Total		Escuelas municipales		Escuelas Estatales		Total				
		n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	n°	f	
Muestra		62	100	60	100	122	100	75	100	67	100	142	100	264	100	
Propuesta de mejoría *	Seminarios	20	32.3	21	35.0	41	33.6	-	-	36	53.7	36	25.4	77	29.2	
	Autoformación	27	43.5	09	15.0	36	29.5	-	-	18	26.9	18	12.7	54	20.5	
	Solicitud de cursos a la Secretaria de Educación	06	9.7	58	96.7	64	52.5	75	100	30	44.8	105	73.9	169	64.0	
	Cursos externos	-	-	-	-	-	-	-	-	04	6.0	04	2.8	04	1.5	
	Otras	41	66.1	12	20	53	43.4	10	13.3	12	17.9	22	15.5	75	28.4	

* Alternativas que tuvieron más de una opción marcada.

Solamente 1.5% marcaron la alternativa “hacer cursos fuera de la escuela, por cuenta propia”. Cuanto a los que enumeraron otras, se referían a los talleres pedagógicos, a las sesiones de estudio en las escuelas y a la participación en congresos.

5.3.2.2. Concepciones de los coordinadores y directores.

Retratar el asunto de la inclusión educativa en las escuelas públicas maranhenses requiere además de la descripción de los datos recogidos con los profesores, la presentación de los resultados obtenidos en contextos específicos, en la visión de los coadyuvantes, coordinadores y directores, conforme sub categorías descritas a continuación.

5.3.2.2.1. Cultura escolar.

Para investigar este aspecto, fueron focalizados, en los cuestionarios, aplicados a los coordinadores y directores de las escuelas participantes de esta investigación, la percepción que estos tienen de la cultura escolar, de la opinión sobre la preocupación del gobierno, de la visión sobre si los alumnos son aceptados en la sala de clases por sus profesores, así como la concepción de la escuela sobre la inclusión, la cuestión sobre

si hay difusión de los valores solidarios, cooperativos y de respeto a las diferencias por la gestión escolar, así como las barreras existentes en las escuela que obstaculizan la inclusión de los alumnos con discapacidad en el contexto escolar.

En la percepción de los coordinadores, 44.2% confirman que la escuela tiene una cultura inclusiva, contra 55.8% que niegan la existencia de esta, aproximándose de los datos recogidos con los directores, pues 47.1% dijeron que si, y 52.9%, negaron, conforme tabla 69, contradiciendo las respuestas de los profesores.

Tabla 69. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la cultura inclusiva

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza																	
		COORDINADORES									DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General			Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	Nº	F	
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100	
Cultura inclusiva	Si	11	04	15	02	02	04	19	44.2	08	02	10	04	02	06	16	47.1	
	No	04	05	09	09	06	15	24	55.8	-	02	02	09	07	16	18	52.9	

Otros sujetos pertenecientes a las escuelas estatales de la capital y de los demás municipios es que concuerdan cuanto a los resultados reveladores de que las escuelas no poseen una cultura acogedora, al justificar la presencia aun de una práctica cristalizada de exclusión, tanto en el contexto escolar, caracterizada por el aislamiento o abandono del alumno con discapacidad en la clase, descredito de la capacidad y potencialidad de estos por sus profesores y demás miembros de la comunidad escolar cuanto por las prácticas evaluativas clasificatorias y comparativas.

Un ejemplo presentado en uno de los cuestionarios revela que la escuela aun no tiene una cultura inclusiva por tener la presencia de actitudes prejuiciosas:

“Afirmo que no, porque aun presencio en mi escuela actitudes que excluyen con simplemente una mirada, la falta de aceptación del alumno en el grupo, indiferencias en la sala de clases, como si no creyesen en su posibilidad de desarrollar y aprender, o aun el miedo de tener el alumno en la sala de clases y no saber lidiar con él”. (Cuestionario, Directora, Escuela 02).

Al contrario de esa práctica descrita, los participantes que consideraron como positivo alegaron el hecho de las escuelas estar proporcionando la ampliación de las matrículas de alumnos con discapacidad, su participación en el proceso educativo, la reforma estructural de las escuelas y la preocupación con la composición de los grupos, de forma que los alumnos con discapacidad no sean distribuidos en un único grupo, conforme declaraciones de uno de los participantes: “Es inclusiva porque garantiza la plena participación del alumno” (Cuestionario, Coordinador, Escuela 62).

Cuanto a la cuestión de la preocupación del gobierno para con la inclusión educativa, la tabla 70 revela que la mayoría de los coordinadores dijo que no perciben esa preocupación, o se, 62.8%, y solamente 37.2% afirmaron que si la perciben. Ya con los directores, los resultados fueron inversos: la mayoría destacó “sí” y 32.4%, “no”.

Tabla 70. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la preocupación del gobierno.

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
		Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Preocupa- ción del Gobierno	Si	09	04	13	02	01	03	16	37.2	06	03	09	09	05	14	23	67.6
	No	06	05	11	09	07	16	27	62.8	02	01	03	04	04	08	11	32.4

De los coordinadores que opinaron como siendo positiva la preocupación del gobierno, la mayoría se sitúa en aquellos pertenecientes a las escuela municipales de la capital.

Respecto a la visión de esos sujetos sobre la recusa de alumno con discapacidad en sala de clases por parte de los profesores, conforme tabla 71 un porcentaje de 11.6% de los coordinadores y 17.6 % de los directores confirmó que ya conocen de algunos profesores que recusaron aceptar alumnos con discapacidad en sus clases, contra 88.4% y 82.4%, respectivamente, que afirman no haber presenciado esa práctica en sus escuelas.

Tabla 71. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las recusas de alumnos con deficiencias.

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Recusas de alumnos con deficiencias	Si	-	01	01	03	01	04	05	11.6	-	01	01	04	01	05	06	17.6
	No	15	08	23	08	07	15	38	88.4	08	03	11	09	08	17	28	82.4

Con relación a la concepción que la escuela tiene sobre la inclusión, los coordinadores apuntaron como siendo de baja expectativa por algunos profesores, con 34.9%, y por todos, con 18.6%. A su vez, los directores también concuerdan con esa opción, sin embargo, las respuestas tuvieron un porcentaje mayor, o sea, 50% de baja expectativa por algunos y 8.8% por todos los profesores, conforme explicita en la tabla 72.

Tabla 72. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la concepción de la escuela sobre la inclusión/ desempeño de los alumnos con deficiencia.

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Concepción de la escuela sobre la inclusión/ desempeño de los alumnos con deficiencia	Alta expectativa por algunos profesores	06	02	08	03	02	05	13	30.2	03	02	05	05	02	05	10	29.4
	Alta expectativa por todos los profesores	03	01	04	02	01	03	07	16.3	02	-	02	01	01	02	04	11.8
	Baja expectativa por algunos profesores	04	04	08	04	03	07	15	34.9	02	02	04	05	06	13	17	50.0
	Baja expectativa por todos los profesores	02	02	04	02	02	04	08	18.6	01	-	01	02	-	02	03	8.8

Es conveniente señalar que tanto los coordinadores cuanto los directores de la capital discordan de esa opción, ya que la mayoría reseñó la cuestión alta expectativa por algunos profesores.

Cuestionados sobre la percepción de la difusión de valores positivos en el sistema escolar por parte de los gestores, los coordinadores de la capital destacan en la tabla 73, en su mayoría, la confirmación de la propagación de los principios solidarios, cooperativos y de respeto por la gestión de su escuela. Ya los pertenecientes a los demás municipios, revelan que, aun, esa práctica no es evidenciada, aunque, la totalidad de los respondientes, el porcentaje obtenido haya sido de 60.5%, en relación a la opción es “sí” y 39.5% había respondido “no”. Pero, los gestores fueron unánimes en afirmar que se preocupan en hacer la difusión de esos valores en la escuela en que actúan.

Tabla 73. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la difusión de valores por la gestión escolar.

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	E M	E E	T	E M	E E	T	N	F	E M	E E	T	E M	E E	T	N °	F
Muestra		15	9	24	11	8	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Difusión de valores por la gestión escolar	Si	13	06	19	04	03	07	26	60.5	08	04	12	13	09	22	34	100
	No	02	03	05	07	05	12	17	39.5	-	-	-	-	-	-	-	-

En la tabla 74, el 55.8% de los coordinadores y 64.7% de directores reconocieron la falta de preparación de los profesores; 76.7% y 58.8%, la falta de instituciones de apoyo como las principales barreras en la consolidación del proceso de inclusión educativa, además de los coordinadores y directores acentuar la cuestión metodológica, con 37.2% y 50%; las barreras de actitud, con 20.9% y 38.2%; las barreras arquitectónicas, con 16.3% y 26.5%; las comunicacionales, con 20.9% y 20.6%, y las instrumentales, con 18.6% y 17.6%.

Tabla 74. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las barreras que obstaculizan la inclusión.

Cultura escolar	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES									DIRECTORES						
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	E M	E E	T	E M	E E	T	N	F	E M	E E	T	E M	E E	T	N °	F
Muestra		15	9	24	11	8	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Barrera que obstaculiza la inclusión *	Falta de preparación del profesor	03	05	08	10	06	16	24	55.8	02	03	05	11	06	17	22	64.7
	Metodología	05	03	08	05	03	08	16	37.2	04	02	06	07	04	11	17	50%
	Actitudes de irrespeto y subestimación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01	01	2.9
	Falta de institución de apoyo	13	05	18	08	07	15	33	76.7	07	04	11	05	04	09	20	58.8
	Falta de creación de ciclo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01	02	-	02	03	8.8
	Arquitectónicas	-	02	02	02	03	05	07	16.3	01	02	03	04	02	06	09	26.5
	Comunicacionales	-	01	01	04	04	08	09	20.9	-	-	-	05	02	07	07	20.6
	De actitud	01	03	04	03	02	05	09	20.9	02	04	06	03	04	07	13	38.2
	Instrumental	01	02	03	03	02	05	08	18.6	-	02	02	01	03	04	06	17.6

* Alternativas que tuvieron más de una opción marcada.

El menor porcentaje quedó entre las actitudes de irrespeto y subestimación y la falta de creación de ciclo de aprendizaje apuntado solamente por los directores, con 2.9% y 8.8%.

5.3.2.2.2. Políticas inclusivas.

Con relación a esta sub categoría, los coordinadores y directores destacaron, en los cuestionarios contestados, la predominancia de los siguientes resultados revelados en las tablas:

- La implementación de una política de accesibilidad (74.4% y 67.6%), la realización de la formación continuada, destinada , en la mayoría, a los

profesores de la capital (51.2% y 32.4%), así como la implantación de sala de recursos en las escuelas, para atender la diversidad de los alumnos matriculados (Tabla 75);

Tabla 75. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las políticas implementadas.

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	Nº	F
Muestra		15	9	24	11	8	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Políticas implemen- tadas*	Consolida- ción de la política de accesibilidad	11	05	18	09	05	14	32	74.4	06	02	09	09	05	14	23	67.6
	Formación continua	13	04	17	02	03	05	22	51.2	05	02	09	01	01	02	11	32.4
	Creación de grupos de apoyo	09	02	11	01	-	01	12	27.9	04	01	05	01	01	02	07	20.6
	Equipo Multipro- fesional	06	03	09	01	01	02	11	25.6	03	01	04	01	01	02	06	17.6
	Salas de recursos	07	04	10	01	02	03	13	30.2	05	02	07	04	04	08	15	44.1
	Todas las alternativas	04	01	05	-	-	-	05	11.6	02	-	02	-	-	-	02	5.9

* Alternativa que tuvo más de una opción marcada.

- El 32.6% de los coordinadores dijeron que, en el proceso de admisión de los alumnos, generalmente realizan la construcción del diagnóstico del alumno y sensibilizan los miembros de la institución escolar para la acogida de los alumnos con discapacidad, además de realizar entrevista con los alumnos y su familia (14%). Ya los directores, a su vez, citaron, en su mayoría, la sensibilización de los miembros integrantes de la escuela, con 32.4%, seguida de la construcción de diagnóstico del alumno, con 26.5% (Tabla 76).

Tabla 76. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las estrategias para acoger los alumnos con deficiencia en las escuelas.

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	E	E	T	E	E	T	N	F	E	E	T	E	E	T	N	F
Muestra		15	9	2	11	8	1	4	100	08	04	1	13	09	2	34	100
Estrategias *	Sensibilización de los miembros de la institución	05	02	0	04	03	0	1	32.	04	01	0	03	03	0	11	32.
	Construcción del diagnóstico del alumno	06	03	0	02	03	0	1	32.	03	01	0	02	03	0	09	26.
	Secretaría de Enseñanza	01	-	0	-	-	-	0	2.3	-	-	-	02	-	0	02	5.9
	Entrevista con la familia	03	01	0	01	01	0	0	14.	01	01	0	-	-	-	02	5.9
	Entrevista con el niño(a)	04	01	0	01	-	0	0	14.	03	01	0	02	01	0	07	20.
	Ninguna de las alternativas	-	04	0	03	02	0	0	20.	01	-	0	05	03	0	09	26.

* Alternativas que tuvieron más de una opción marcada.

Algunos reseñaron que no es realizada, en el contexto escolar, ninguna política de admisión de los alumnos, conforme porcentajes de 20.9% de los coordinadores y 26.5 de los directores. Además de eso, se constata la existencia de un plan educativo individualizado y de tutorías entre los iguales.

- Informaron aun en la tabla 77 que las escuelas en que trabajan, en su mayoría (81.4% y 85.3%) no disponen de un proyecto político-pedagógico que contemple la diversidad de todos. Los que se posicionaron positivamente justifican las alteraciones del proyecto político-pedagógico en la cuestión de la flexibilización curricular y práctica metodológica de evaluación.

Tabla 77. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la existencia del proyecto político- pedagógico que contempla la diversidad.

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuesta	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios		Total General		
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Existencia	Si	05	02	07	01	-	01	08	18.6	01	01	02	02	01	03	05	14.7
do PPP	No	10	07	17	10	08	18	35	81.4	07	03	10	11	08	19	29	85.3

- Cuestionados sobre las estrategias promovidas en la escuela para atender a la diversidad, los coordinadores destacaron la adaptación curricular con 46.5%, las aulas en el contraturno y los agrupamientos flexibles, respectivamente, con 23.3%, seguido, del apoyo en la sala de clases, por profesores de educación especial, y las clases especiales, con un porcentaje menor: 20.9%, conforme tabla 78. Con relación a la adaptación curricular, el percentual significativo de respuesta fueran de los coordinadores y de los directores de la capital.

Tabla 78. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las estrategias de atención a la diversidad

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios		Total General		
	Opción	E	E	T	E	E	T	N	F	E	E	T	E	EE	T	N	F
Muestra		15	09	2	11	08	1	4	100	08	04	1	13	09	2	34	100
Estrategias de Atención a la diversidad*	Adaptaciones curriculares	10	05	1	02	03	0	2	46.	06	02	0	03	03	0	14	41.
	Clases Fuera del horario establecido contraturno	08	01	0	-	01	0	1	23.	05	-	0	-	-	-	05	14.
	Agrupamientos flexibles	05	02	0	02	01	0	1	23.	04	01	0	01	02	0	08	23.
	Clases especiales	02	04	0	-	03	0	0	20.	-	03	0	01	04	0	08	23.
	Apoyo dentro de la sala de clases	07	01	0	01	-	0	0	20.	03	01	0	-	-	-	04	11.
	Ninguna de las alternativas	-	-	-	04	-	0	0	9.3	-	-	-	07	02	0	09	26.

* Alternativas que tuvieron más de una opción marcada.

La predominancia de las respuestas de los directores se refiere a las adaptaciones curriculares con la opinión de los respondientes de 41.2%, a los agrupamientos flexibles y a las clases especiales, con porcentajes de 23.5%, clases en el contraturno, con 14.7%, y apoyo dentro de la sala de clases por profesores de la educación especial con 11.8% de los respondientes.

- Las respuestas obtenidas aun revelan la ausencia de un equipo de profesionales especialistas en el área de educación especial, con porcentaje de 25.6% de los coordinadores y 41.2% constituido de intérpretes en libras, profesores de braille, coordinadores y profesores itinerantes, con actuación, en su mayoría, en la capital, conforme tabla 79. 41.2% de los directores señalaran la alternativa ninguno.

Tabla 79. Respuestas de los coordinadores y directores sobre los profesionales especialistas en el área de educación especial

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios		Total General		
		Opción	E	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°
Muestra		15	9	24	11	8	19	43	100	8	4	12	13	9	22	34	100
Profesionales Especialistas en el área de Educación especial *	Intérprete	9	3	12	01	1	2	14	32.6	5	1	06	01	1	02	08	23.5
	Prof. braille	8	2	10	01	2	3	13	30.2	3	1	04	02	1	03	07	20.6
	Fonoaudiólogo	4	2	06	01	-	1	07	16.3	2	-	02	-	-	-	02	5.9
	Asistente Social	5	1	06	-	-	-	06	14.0	2	-	02	-	-	-	02	5.9
	Psicólogo	7	1	08	-	-	-	08	18.6	1	-	01	-	-	-	01	2.9
	Coordinadores	15	4	19	02	1	3	22	51.2	6	1	07	02	2	04	11	32.4
	Prof. itinerante	15	4	19	02	1	3	22	48.8	06	2	08	01	2	03	11	32.4
	Ninguno	-	-	-	06	5	11	11	25.6	-	-	-	08	6	14	14	41.2

* Alternativa que tuvo más de una opción marcada.

- En fin, revelan que la propuesta curricular de la secretarías de enseñanza no está disponible para la escuelas y ni son divulgadas sus directrices; especialmente, entre los que actúan en la red estatal y municipal de los demás municipios, conforme explicitación de los datos expresos en la tabla

80, ya que, la mayoría de los directores participantes de esta investigación, 55.9% confirma no conocerlas.

- Ya los coordinadores, 53.5%, confirman tener conocimiento de ellas y destacaron las ideas principales como siendo: las capacidades y los contenidos establecidos, los criterios metodológicos que atienden a la diversidad de alumnos y los criterios evaluativos que se adaptan a diferentes estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos.

Tabla 80. Respuestas de los coordinadores y directores sobre conocimiento de la propuesta curricular.

Políticas inclusivas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respues- tas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios		Total General		
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
conocimiento de la propuesta curricular	Si	10	05	15	03	05	08	23	53.5	07	03	10	02	03	05	15	44.1
	No	05	04	09	08	03	11	20	46.5	01	01	02	11	06	17	19	55.9

5.3.2.2.3. Prácticas educativas

Comprendiendo cómo uno de los elementos fundamentales para la concretización de la inclusión en la sala de clases, los coordinadores y directores revelaron que, aunque los alumnos con discapacidad, matriculados en las escuelas en que actúan, frecuentan, en su mayoría, las clases regulares de enseñanza, con 67.4% y 64.7%, aun existe la permanencia de estos en clases especiales, 20.9% y 29.4%, conforme puede ser visualizado en la tabla 81.

Tabla 81. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la frecuencia del alumno con deficiencia.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
El alumno con deficiencia frecuenta	Clases especiales	-	04	04	01	04	05	09	20.9	-	03	03	01	06	07	10	29.4
	Clase de enseñanza regular	15	02	17	10	02	12	29	67.4	08	-	08	12	02	14	22	64.7
	Clase regular y especial	-	03	03	-	02	02	05	11.6	-	01	01	-	01	01	02	5.9

Fue observado, aun, que el criterio de organización de los alumnos en los grupos en esas escuelas es con base en la edad, conforme porcentajes de 90.7% de los coordinadores y 94.1% de los directores explicitados en tabla 82.

Tabla 82. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la escolarización de los alumnos.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
		Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Escolariza	Edad	14	09	23	09	07	16	39	90.7	08	04	12	12	08	20	32	94.1
ción de los alumnos	Nivel cultural	01	-	01	02	01	03	04	9.3	-	-	-	01	01	02	02	5.9

Cuanto a la cuestión sobre si hay oportunidad, en la escuela, de los profesores compartir sus experiencias y sus prácticas y, aun, si procuran desarrollar actividades que fortalezcan la participación de los alumnos y su proceso de aprendizaje, fueron unánimes en afirmar que sí, conforme tabla 83.

Tabla 83. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la socialización de experiencias y prácticas.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	Nº	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Socialización de experiencias y prácticas	Si	15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
	No	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

También los coordinadores y directores revelaron en la tabla 84 que siempre procuran establecer una comunicación frecuente con la familia, objetivando el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Tabla 84. Respuestas de los coordinadores y directores sobre comunicación con la familia.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Comunica	Si	15	09	24	08	05	13	37	86.0	08	04	12	13	09	22	34	100
ción con la familia	No	-	-	-	03	03	06	06	14.0	-	-	-	-	-	-	-	-

Cuanto a la preocupación en desarrollar actividades que motivan y estimulan la participación y la consolidación del aprendizaje de todos los alumnos, fueron unánimes en afirmar en la tabla 85 que tienen esa preocupación.

Tabla 85. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las actividades motivadoras.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	Nº	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Actividades motivadoras	Si	15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
	No	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Un porcentaje de 53.5% de los coordinadores y 61.8% de los directores confirmó en la tabla 86 que los profesores se preocupan, en su práctica educativa, en adaptarse a los

varios estilos y ritmos de aprendizaje, contra 46.5% y 38.2% que niegan esa preocupación.

Tabla 86. Respuestas de los coordinadores y directores sobre sus preocupaciones en hacer adaptación de estilos y ritmos de aprendizaje.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	Nº	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Adaptación de estilos y ritmos de aprendizaje	Si	10	05	15	05	03	08	23	53.5	07	02	09	07	05	12	21	61.8
	No	05	04	09	06	05	11	20	46.5	01	02	03	06	04	10	13	38.2

También señalaron en la tabla 87 que la organización escolar del centro es, en su mayoría, flexible; con 88.4% de los coordinadores y 100% de los directores, contradiciendo las respuestas de los profesores.

Tabla 87. Respuestas de los coordinadores y directores sobre el modelo de organización escolar del centro educativo.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	Nº	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Organización escolar	Flexible	15	09	24	08	06	14	38	88.4	08	04	12	13	09	22	34	100
	Rígido	-	-	-	03	02	05	05	11.6	-	-	-	-	-	-	-	-

Como justificantes, se presenta una respuesta de uno de los coordinadores, que sistematiza las demás respuestas recogidas:

Es flexible, en la medida en que atiende a la diversidad y facilita la incorporación de los profesores itinerantes a la dinámica de la sala de clases, facilitando el proceso de aprendizaje de todos (Cuestionario, Coordinadora, Escuela 58).

Respecto a cómo son establecidas las relaciones e interacciones de los alumnos con deficiencia en la sala de clases, 53.5% de los coordinadores señalaron en la tabla 88 que ellos son estimulados a trabajar cooperativamente en el grupo con los demás alumnos, colidiendo esa afirmación, con las respuestas presentadas por los directores, que

confirman la predominancia de la valorización del respeto y confianza de alumno, permitiendo que estos participen activamente en la escuela y en la sala de clases.

Tabla 88. Respuestas de los coordinadores y directores sobre cómo son establecidas las relaciones e interacciones de los alumnos con deficiencia.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	E M	E E	T	E M	E E	T	N	F	E M	E E	T	E M	E E	T	N °	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Relaciones e interacciones de los alumnos en la dinámica escolar	Tareas escolares diferenciadas	-	01	0	02	02	0	0	11.6	-	-	-	04	01	0	05	14.7
	Estimulados a trabajar cooperativamente	09	06	15	06	02	0	2	53.5	06	-	0	05	03	0	14	41.2
	Clima de desconfianza, permisividad, prejuicio y aislamiento de los alumnos con deficiencia en la sala de clases	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hay respeto y confianza en el alumno con deficiencia	06	02	08	03	04	07	15	34.9	02	04	06	04	05	09	15	44.1

Otra cuestión acentuada es sobre el servicio de apoyo individual, pues, de acuerdo con la tabla 89, la mayoría de los coordinadores y directores confirma la existencia de ese trabajo, más en las escuelas municipales de la capital de que en las demás escuelas de los municipios participantes de esta investigación.

Tabla 89. Respuestas de los coordinadores y directores sobre apoyo individual ofrecido en las escuelas.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Apoyo individual	Si	15	06	21	04	04	08	29	67.4	08	03	11	06	05	11	22	64.7
	No	-	03	03	07	04	11	14	32.6	-	01	01	07	04	11	12	35.3

Además, según los coordinadores, ese servicio es dirigido tanto para el alumno cuanto para el profesor (58.6%); discordando de los directores, que señalaron la oferta solamente para el alumno (59.1%).

Tabla 90. Respuestas de los coordinadores y directores referentes a la destinación de la oferta del apoyo individual.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	06	21	04	04	08	29	100	08	03	11	06	05	11	22	100
Oferta de apoyo individual	Al alumno	03	02	05	03	04	07	12	41.4	02	03	05	05	03	08	13	59.1
	Al profesor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Al alumno y al profesor	12	04	16	01	-	01	17	58.6	06	-	06	01	02	03	09	40.9

Sobre la utilización de la familia y de otros miembros de la comunidad como recurso pedagógico en las clases, los coordinadores informaron que esa no es una práctica en las escuelas en que trabajan (58.1%). Ya la mitad de los directores confirma en la tabla 91, la utilización de la familia en la práctica educativa.

Tabla 91. Respuestas de los coordinadores y directores referentes a las interacciones de las escuelas con la familia y otros miembros de la comunidad escolar.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
La familia y otros miembros son utilizados como recurso de apoyo	Si	10	03	13	03	02	05	18	41.9	07	01	08	05	04	09	17	50.0
	No	05	06	11	08	06	14	25	58.1	01	03	04	08	05	13	17	50.0

Sin embargo, 100% de los coordinadores entrevistados y 91.2% de los directores se posicionan contrarios a la adopción de una enseñanza más lenta, con propuestas de actividades simples y contenidos simplificados a los alumnos con deficiencia, comprobado en la tabla 92.

Tabla 92. Respuestas de los coordinadores y directores referentes al ritmo de enseñanza para que el alumno tenga éxito en la escuela.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Adopción de ritmo más lento y contenidos y actividades fáciles	Si	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	01	03	03	8.8
	No	15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	11	08	19	31	91.2

De acuerdo con la tabla 93, los coordinadores y los directores revelan además, en su mayoría (88.4% y 88.2%), que desconocen la existencia de un plan de mejorías con foco en el perfeccionamiento de la cultura institucional de garantía de una escuela más inclusiva.

Tabla 93. Respuestas de los coordinadores y directores sobre el conocimiento del plan de mejoras.

Prácticas educativas	Resultados por red de enseñanza																
		COORDINADORES								DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Plan de mejorías	Si	05	-	05	-	-	-	05	11.6	03	-	03	01	-	01	04	11.8
	No	10	09	19	11	08	19	38	88.4	05	04	09	12	09	21	30	88.2

5.3.2.2.4. Formación profesional docente.

En lo que se refiere a la formación docente, la mayoría de los coordinadores y directores se consideraron preparados para trabajar con alumno con deficiencia, conforme revela la tabla 94.

Tabla 94. Respuestas de los coordinadores y directores sobre si se sienten preparados para trabajar con alumnos con deficiencia.

Formación Profesional docente	Resultados por red de enseñanza															
		COORDINADORES								DIRECTORES						
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N° F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34 100
Se siente preparado para trabajar con alumno con deficiencia	Si	11	06	17	03	04	07	24	55.8	07	04	11	06	04	10	21 61.8
	No	04	03	07	08	04	12	19	44.2	01	-	01	07	05	12	13 38.2

Cuestionados si consideran que el currículo de los cursos de formación de profesores los prepara actuar en el atendimento educativa a esos alumnos, 67.4% de los coordinadores y 58.8% de los directores, confirma que no prepara, conforme el porcentaje de las respuestas expuesto en la tabla 95.

Tabla 95. Respuestas de los coordinadores y directores sobre el currículo de los cursos de formación docente para la actuación en la atención educativa de los alumnos con deficiencia.

Formación Profesional docente	Resultados por red de enseñanza															
		COORDINADORES								DIRECTORES						
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General
	Opción	EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N° F
Muestra		15	09	24	11	08	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34 100
El currículo de los cursos de formación de profesores los prepara para actuar en el atendimento educativa de los alumnos con deficiencia	Si	06	07	13	-	01	01	14	32.6	04	01	05	05	04	09	14 41.2
	No	09	02	11	11	07	18	29	67.4	04	03	07	08	05	13	20 58.8

Para ilustrar ese cuadro se presenta la justificante relatada por no de los participantes:

Para mí, el curso de formación de profesores debe posibilitar al término del mismo, habilidades para administrar la docencia en una escuela inclusiva. Sin embargo, cuando se concluye el curso es que nos vamos a deparar en la práctica con esa realidad y, entonces, no sabemos qué hacer, pues el currículo solamente retrata la fundamentación teórica para que podamos actuar en el

campo educativo pautado en un modelo hegemónico de igualdad. Sin embargo, precisaríamos saber que en la práctica existen muchos obstáculos que exigen otras habilidades profesionales para trabajar con la diferencia y, solo nos queda recurrir a los programas de calificación, ya que las universidades y los cursos de magisterio no permiten al alumno retornar para recalificarse (Cuestionario, Directora, Escuela 55).

Además de eso, si no bastase esa diferencia de los cursos de formación de profesores, 30.2% de los coordinadores y 55.9% de los directores confirman en la tabla 96 que esos profesionales aún se deparan con la ausencia de un proceso formativo, desarrollado en las escuelas, con vistas a contribuir para reflexionar sobre sus prácticas, de modo a instrumentalizarlos en el desarrollo de una acción educativa inclusiva.

Tabla 96. Respuestas de los coordinadores y directores sobre el objetivo de la formación continuada en la escuela.

Formación Profesional docente	Resultados por red de enseñanza																
	Respuestas	COORDINADORES								DIRECTORES							
		Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
		EM	EE	T	EM	EE	T	N	F	EM	EE	T	EM	EE	T	N°	F
Muestra		15	9	24	11	8	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Objetivo de la formación continuada en la escuela *	Desempeño de un trabajo más eficaz y colectivo	06	02	08	01	01	02	10	23.3	02	-	02	-	01	01	03	8.8
	Valorizar la enseñanza colaborativa	-	01	01	01	-	01	02	4.6	01	-	01	01	-	01	02	5.9
	Observación y análisis de su propia sala de clases	05	01	06	-	01	01	07	16.3	01	01	02	-	-	-	02	5.9
	Crear y conducir actividades de aprendizaje colaborativo	04	03	07	02	02	04	11	25.6	04	01	05	02	01	03	08	23.5
	No ocurre esa práctica formativa en la escuela	-	02	02	07	04	11	13	30.2	-	02	02	10	07	17	19	55.9

* Alternativa que tuvo más de una opción marcada.

La tabla 96 también revela que uno de los objetivos de la formación continuada de profesores, desarrollada en la escuela, es que los profesores desempeñen un trabajo más

eficaz y colectivo, con 23.3% de los coordinadores y 8.8% de los directores, valorizar la enseñanza colaborativa, (4.6% y 5.9%) y observación y análisis de su propia sala de clases, con 16.3% y 5.9%. Aun se destacó un porcentaje de 25.6% y 23.5% que dijo ser el crear y conducir actividades de aprendizaje colaborativo.

Frente a esa realidad es que sugieren como propuesta la solicitud de cursos a la Secretaría de Educación de sus municipios (62.8% y 52.9%), la promoción de seminarios (41.9% y 32.4%) y efectuar sesiones de estudios en la propia escuela para atender mejor a los alumnos con deficiencia (41.9% de los coordinadores y 35.3% de los directores), conforme revela la tabla 97.

Tabla 97. Respuestas de los coordinadores y directores referente a propuestas para la mejoría de la formación docente.

Formación Profesional docente	Resultados por red de enseñanza																
	COORDINADORES									DIRECTORES							
	Respuestas	Capital			Demás municipios			Total General		Capital			Demás municipios			Total General	
	Opción	E M	E E	T	E M	E E	T	N	F	E M	E E	T	E M	E E	T	N °	F
Muestra		15	9	24	11	8	19	43	100	08	04	12	13	09	22	34	100
Propuesta de mejoría *	Seminarios	09	03	12	04	02	06	18	41.9	01	02	03	04	04	08	11	32.4
	Autoformación	01	-	01	01	01	02	03	7.0	-	01	01	-	-	-	01	2.9
	Solicitud de cursos a la Secretaría de Educación	05	06	11	09	07	16	27	62.8	03	02	05	09	04	13	18	52.9
	Cursos externos	01	-	01	-	-	-	01	2.3	02	-	02	-	01	01	03	8.8
	Otras	06	04	00	04	04	08	88	41.9	05	03	08	04	-	04	12	35.3

* Alternativa que tuvo más de una opción marcada.

De ese modo, los datos recogidos nos permitirán constatar que, en la medida que las subcategorías iban siendo evidenciadas en los resultados estadísticos, comenzó a ser desvelada la concepción de los participantes sobre la inclusión, los componentes de la práctica educativa, la eficacia de las políticas elaboradas, las acciones pedagógicas y la política de formación de los profesores.

Así, en el primer momento, conviene señalar que la mayoría de los sujetos participantes tienen una concepción limitada sobre el proceso educativo inclusivo, relacionándolo solamente a los alumnos con deficiencia. Pocos fueron los que presentaron sus percepciones ligadas a un carácter más amplio de la inclusión expresa como un derecho

de todos los que presentan una necesidad específica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asuntos ya discutidos en la literatura de Carvalho (2004a), Edler Carvalho (2002 y 2004), Bueno (1993), Jannuzzi (2004), Sasaki (1999) y Paulon (2005), entre otros, pero que tienden a resistir dentro del proceso evolutivo de la educación maranhense, debido a la forma cómo esta fue concebida en el contexto escolar, o sea, con enfoque meramente de integración escolar de los alumnos con discapacidad.

En relación al clima institucional, la mayoría de los profesores afirmó que los alumnos están incluidos en el ambiente escolar, principalmente los que pertenecen a la red municipal de la capital. Ya los demás profesores, así como la predominancia de los coordinadores y directores, a su vez, evidenciaron en sus respuestas no haber esa cultura inclusiva en las escuelas pertenecientes a los demás municipios, principalmente por aun existir prácticas segregacionistas, recusas de algunos profesores en aceptar esos alumnos con discapacidad en sus clases y la percepción de baja expectativa en relación al desempeño escolar de estos en el proceso educativo, por parte de una minoría de profesores pertenecientes a las escuelas investigadas.

Esa realidad apuntada por los participantes se asemeja a las respuestas recogidas en las entrevistas, pues, las mismas revelaron que durante el proceso de implantación de la propuesta educativa de inclusión, hubo mucha resistencia por parte de los profesores y directores para aceptar los alumnos con discapacidad en los contextos escolares maranhenses.

Entendiendo de esa forma, se percibe que el clima escolar ha sido uno de los impactos de desarrollo de los alumnos, porque, a medida que el profesor segrega al alumno con discapacidad en su clase y resiste para aceptar las diferencias en el contexto escolar, fundamentalmente, su concepción pedagógica se basa en el pensamiento de que el alumno con discapacidad tiene poca capacidad y potencialidad de desarrollarse en la escuela.

De ese modo, se entiende que la negación del otro en sala de clases es un prejuicio a la negación de la diversidad, pues una escuela que pretende desarrollarse en una cultura inclusiva debe propiciar un ambiente escolar en que el alumno perciba y se sienta

acogido, y, como dice Edler Carvalho (2000), pueda vivenciar el sentimiento de pertenecer.

La cuestión de la percepción de los profesores en relación al desempeño de los alumnos fue evidenciada en las respuestas de la mayoría de los profesores como siendo de altas expectativas, a pesar de definirse mal preparados pedagógicamente.

Para Prioste, Raica y Machado (2006:54), esa percepción que los profesores tienen fundamental para promoverse cambios en la escuela que pretende ser inclusiva y de calidad, pues, será el profesor, “el profesional que podrá regir con maestría todo el abordaje que prima por la calidad del desarrollo humano, siempre y cuando él esté realmente sensibilizado para tales cuestiones”. Además, él asume una dimensión relevante en la escuela, porque sus actitudes es que determinan la calidad de las interacciones en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

De esa forma, se puede afirmar que durante mucho tiempo, la construcción del imaginario social referente a la capacidad de las personas con discapacidad, principalmente en las escuelas, era propagada culturalmente con una concepción racionalista y prejuiciosa, como bien señala Edler Carvalho (2004: 54):

El discurso fundamental calcado en una racionalidad objetiva en torno de las deficiencias y organizado como retórica social, histórica y economía generó, en el imaginario social, un sujeto fundado como deficiente incapaz e improductivo porque percibido solamente en sus limitaciones.

Sin embargo, una de las contribuciones para deshacer ese imaginario está relacionada al hecho del tema haber ganado espacio en la dramaturgia, con la exhibición de telenovelas brasileñas, exhibidas en horario “noble” en la Red Globo, retratando el prejuicio, los límites y las potencialidades de las personas con discapacidad. Ejemplos de esas producciones: la telenovela “América”, escrita por Gloria Perez y exhibida en 2005, con el personaje ciego “Jatobá”, vivido por el actor Marcos Frota; la telenovela “Paginas da Vida”, en 2006, de Manoel Carlos, con la personaje “Clarinha”, vivido por la actriz Joana Mocarzel que tenía Síndrome de Down y “Viver a Vida”, en 2009, también escrita por Manoel Carlos que mostraba el caos de una joven tetrapléjica, llamada “Luciana”, vivida por la actriz Aline Moraes.

Al mismo tiempo, se acentúan las acciones civiles públicas interpuestas en el Ministerio Público de Maranhão que suscitaron cambios de postura de los profesionales de la educación en la percepción del derecho de los alumnos con discapacidad, no solo de frecuentar la escuela, sino el derecho de aprender.

En esos ejemplos, se observa que los mecanismos creados por los autores tenían la intención de revelar el prejuicio existente en la sociedad y en las escuelas en relación a las personas con discapacidad, acentuar que estas personas anhelan ese espacio en la sociedad para demostrar sus capacidades y sus posibilidades de desarrollarse y, también, contribuir en el desencadenamiento de la reflexión de los espectadores sobre la aceptación y la valorización de la diversidad y en el cambio del discurso dominante, predominantemente, arraigado en nuestra sociedad.

En ese sentido el proceso de inclusión va ganando fuerza a medida que la cultura y los valores van paulatinamente alterándose; imponiendo el reconocimiento en los días actuales, de que las personas tienen el derecho de ser diferentes y que, para eso, la sociedad y las organizaciones sociales – entre ellas, las escuelas – precisan alterar sus prácticas y su forma de encarar las personas con discapacidad. Sin embargo, cuando el profesor ya posee altas expectativas en relación a la capacidad de aprendizaje del alumno con discapacidad en la escuela, mejor será su receptividad delante del paradigma de construcción de una educación inclusiva, de la capacidad de influenciar positivamente las interacciones sociales y transponer la idea de la integración para la inclusión.

Cuando se trata de saber si existe prejuicio de los profesores con el alumno con discapacidad en la escuela, es común decir que no, sin embargo, a medida que se analizan las respuestas presentadas por algunos profesores en los cuestionarios se verifica que esa práctica va siendo evidenciada, principalmente, en la sala de clase, cuando se excluye el alumno de participar activamente de las clases, sin mencionar las demás dependencias. Se observa también, en el fragmento de la entrevista realizada con la primera profesora presentada en el decurso de este trabajo, en que la misma acentuó la existencia de prejuicio hasta en la selección del espacio físico degradante para el funcionamiento de la sala de clases de atendimento a los alumnos con discapacidad.

Conviene frisar que, a veces, ocurren equívocos en cuanto al término inclusión, pues en el afán de no excluir a la persona con discapacidad de las posibilidades de participar, los maestros acaban creando condiciones diferenciadas de esa participación con acciones poco significativas para el desarrollo del educando.

Es necesario que se vea al alumno con discapacidad como un ser único; singular y que juntos con los demás alumnos, puedan ser realizadas agrupaciones productivas y enriquecedoras al propio maestro.

También los datos revelaron la percepción de los profesores que aun conciben la inclusión como imposición del gobierno. Esa visión concurre para que la inclusión sea caracterizada solamente en su sentido restricto como “proceso político económico, conforme alerta Vitaliano (2002), y, aun, se torna un obstáculo para la consolidación del proceso educativa de respeto y valorización de la persona con discapacidad.

La impresión que los participantes de las entrevistas y de los cuestionarios tiene del gobierno revela la no preocupación de este para con los alumnos matriculados, deriva de la forma cómo conduce las políticas educativas, principalmente cuando no descentraliza los servicios y programas de atendimientos creados en la capital extendiéndolos a todo los demás alumnos del Estado de Maranhão, ni ofrece las condiciones necesarias al implemento de las propuestas pensadas, como las instituciones de apoyo, la política de formación de profesores, el equipo itinerante y multiprofesional en todas las escuelas.

Cunha, citando Peixoto (2010), destaca que los espacios urbanos se transformaron en espacios de reproducción del capital, siendo estructurados de modo a facilitar la articulación entre los sistemas de producción, consumo y circulación, permitiendo la mayor fluidez del capital. De esa forma, esos locales se configuran en espacios de producción, circulación, consumo, prestación de servicios, de informaciones, entre otros; mientras otros quedan relegados ala políticas fragmentadas.

También es importante traer a discusión el alerta dado por Arroyo (2004:84-85), que dice: pensar hoy la escuela rural sin la perspectiva de estructuras escolares inclusivas y democráticas “es la propia negación de la escuela como derecho de todos”.

Otro punto que merece ser analizado se refiere al cuestionamiento sobre las barreras que obstaculizan la inclusión, pues, a pesar de las respuestas de baja frecuencia en

relación a las barreras comunicacionales, arquitectónicas y de actitud, se constató que ellas aún permanecen en los contextos escolares, principalmente, por la ausencia de profesionales calificados para trabajar con libras, braille y de una política de readecuación de la accesibilidad en las escuelas.

También, otros obstáculos apuntados, se refieren a la inadecuación de medios de enseñanza, planificación y evaluación, generando conflictos, pues con frecuencia, profesores de algunas escuelas no renuncian a los parámetros que usa, en el sentido de adecuar los medios de enseñanza a las necesidades de todos los alumnos. Esto se agrava por el énfasis dado en la escuela a las actividades competitivas en detrimento de las que estimulan el espíritu de equipo o, aun, a las actividades diferentes de aquéllas ofrecidas a los demás alumnos. No se quiere decir que las oportunidades dadas sean iguales en términos de metodologías, sino que ellas no sean pensadas de modo incrédulo en la capacidad de los alumnos con deficiencia. Carmo (2001:47) va más allá cuando dice que:

Si realmente queremos que los diferentes y los desiguales tengan acceso a los conocimientos, necesitamos superar las relaciones educativas hoy existentes en la actual estructura seriada, redimensionar el tiempo y el espacio escolar, como también, flexibilizar los contenidos rumbo a un abordaje integrado que rompa con la compartimentación del conocimiento. En fin, necesitamos superar de forma radical la actual organicidad escolar brasileña.

De ese modo, construir una cultura inclusiva para romper con el sistema vigente implica comenzar por la reflexión sobre la práctica docente, también, provocar transformaciones en la cultura institucional, la resolución de las dificultades con la inclusión de todos los profesores, padres y alumnos de la comunidad escolar, considerando que las dificultades de los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje es responsabilidad de todos.

Referente a las políticas inclusivas, los datos recogidos revelan que, a pesar de constatar la evolución del marco legislativo esculpido en la constitución estatal, con la resolución nº 177/97, en los dictámenes y documentos guías de organización del trabajo escolar, se percibe que hay una gran distancia entre lo que es propuesto y lo evidenciado en el contexto escolar, habida cuenta, de haber asumido una dimensión reguladora, desconcentrada de los principales actores, principalmente, porque no hubo, en la práctica, la garantía de los programas y servicios de atendimento a la persona con

deficiencia, para contemplar todos los alumnos con deficiencia; tampoco la creación de grupos de apoyo y de un equipo multiprofesional que auxiliase todos los docentes en la elaboración de la adaptación curricular y en el atendimento al alumno en su proceso de enseñanza- aprendizaje, así como la implantación de las salas de recursos en todas las escuelas, pues esas propuestas existen, en su mayoría, en los centros especializados.

Para Diniz, Medeiros y Barbosa (2010:11 y 12):

Un valor fundamental de las sociedades justas es el de la equidad. El reconocimiento de que las personas son diferentes y que, para que se tornen iguales en aquello que importa para una vida digna, deben ser tratadas de manera diferenciada, es uno de los pilares del principio de justicia. Es cierto que el objeto de preocupación de las medidas igualitaristas no debe ser lo que las personas tienen, sino, lo que ellas de hecho son capaces de hacer. Si las personas son diferentes es inevitable aceptar que, con los mismos recursos, ellas tendrán capacidades diferenciadas. En el caso de las personas con deficiencia, ese enfoque en las capacidades tiene un impacto inmediato sobre la forma como la protección social debe ser diseñada en una sociedad justa. Por ser grupos con características particulares, las personas con deficiencia merecen, por una cuestión de justicia, políticas de protección social, también diferenciadas.

Con relación al equipo de apoyo, se constató, en los datos recogidos, que ese servicio denominado itinerancia solo existe en la capital con la finalidad de ser el articulador de las acciones pretendidas en los programas y propuestas por las secretarías y escuelas en que actúan y, también, orientando pedagógicamente al alumno. Se destaca también, la ausencia de especialistas para actuar, principalmente, en las escuelas públicas de los demás municipios.

De acuerdo con Stainback y Stainback (1999:434), “es posible educar los alumnos con deficiencia, siempre y cuando, todos sean sensibles a las diferencias individuales y que los profesores y alumnos tengan apoyo y asistencia adecuada”.

A partir de esos argumentos es que los profesores llegaron a denunciar la falta de apoyo, no en términos de gestión escolar, sino, a nivel macro, de las políticas públicas, programas oficiales y de atendimento especializado, extensivo a todos los alumnos, así como el apoyo formativo a los profesores.

Esos datos también nos llevan a creer que la preocupación de la administración central fue más dirigida hacia la ampliación de la política de accesibilidad, o caracterizando, así, un avance en ese aspecto, considerando que en el trayecto inicial de la implantación del proceso de inclusión, los espacios de funcionamiento de las clases y la infraestructura de las instituciones eran degradantes, conforme se comprobó en el relato de la entrevista con la primera maestra de la educación especial de la época. Sin embargo, es preciso comprender que no basta solamente hacer las adaptaciones, sino, requiere también una política de conservación de los edificios públicos, en lo que se refiere a su estructura física.

Otra cuestión fue cuanto al desconocimiento que la mayoría de los sujetos investigados tiene en relación a la propuesta curricular, lo que nos lleva a pensar que los materiales de carácter normativo y legislativo, principalmente la elaboración de las propuestas curriculares pensadas por el Estado y por los Municipios, son calcados en los principios de verticalidad y linealidad (cúpula de la organización del órgano central) y no toman en cuenta a los actores sociales en su totalidad.

Consecuentemente, estos no producen efectos en la dinámica institucional, habida cuenta, los profesores no conocer las intenciones educativas expresas en esos documentos y las directrices guías del modo de hacer y pensar el cotidiano de la escuela defendida en la propuesta de inclusión oficializada por el Estado y por los Municipios investigados.

De acuerdo con Balbás Ortega (1994), es un peligro proponer cambios si no se toma en consideración los factores que intervienen en el proceso. No basta querer cambios de postura docente si no hay relación de horizontalidad entre los proponentes del cambio y los ejecutores.

También sobre ese asunto Souza apud Carvalho (2006:6) señala:

La escuela es, de ese modo, esencial para la aplicabilidad y eficacia de las reformas. Sin embargo, su cultura y su contexto son muchas veces ignorados por las mismas. Si considerar a las personas que están en la escuela, sus intereses y la cultura de la institución, en suma, dejando de lados la opinión de las personas que irán a operar con las directrices, no es posible el éxito total de los objetivos por esta propuestos.

Corroborando esa afirmación, se cita a Oliveira (2004:51), cuando afirma que:

Por medio del proyecto-político-pedagógico, profesores y alumnos, en cada escuela, en proceso continuo, pueden hacer emerger sus prácticas, valores, necesidades, características, estableciendo las mejores alternativas para permitir a los sujetos usufructuar el derecho a la enseñanza fundamental como una experiencia exitosa, borrando visibles marcas de fracasos.

En realidad, la ausencia de ese instrumento acaba no sirviendo de soporte a las acciones educativas y, consecuentemente, no fortalece el trabajo de equipo y el comportamiento de las prácticas docentes, comprometiendo su autonomía e independencia. Libâneo (2003:357) aun acentúa que:

Hacer efectiva la práctica de formulación colectiva del proyecto pedagógico aún es, en la mayor parte de los casos, bastante precaria. Rige más como un principio educativo que como instrumento concreto de cambios institucionales y de comportamiento de las prácticas de los profesores.

Con eso, dejan de priorizar, en ese proceso, herramientas importantes, a ejemplo de la entrevista con la familia y con el niño, a fin de conocer sus intenciones y deseos y clarificar los objetivos y la propuesta metodológica adoptada por las escuelas.

Generalmente los agrupamientos flexibles, no son aprovechados en sala de clases, porque la preocupación de algunos profesores es con la práctica educativa homogeneizadora comúnmente realizada en la escuela, de modo que, las relaciones imbricadas en el proceso educativo son, en su mayoría, centradas en la verticalidad del saber, en la individualización del proceso de aprender, en la separación física de los alumnos enfilados uno después del otro, sin comunicar entre sí, sus ideas y su opinión respecto a los asuntos trabajados en la sala de clases. De hecho, Igea (2005:64) destaca elementos significativos de cambios en ese proceso por el profesor, cuando señala que:

En un primer momento, será conveniente actualizar el nivel de competencia de los alumnos como punto de partida, averiguar su estilo y ritmo de aprendizaje para justar al máximo la respuesta; constatar en que contenidos o actividades presenta mayores dificultades para planificar tareas graduadas de dificultad y rescatar los contenidos nucleares; averiguar el grado de interacción con los compañeros y compañeros del grupo para componer agrupamientos cooperativos, analizar cómo y de qué manera son presentadas las tareas, si hay necesidad de

presentarla por medio de otros soportes, cuáles apoyos son utilizados habitualmente; analizar si los materiales didácticos de que dispone son motivadores y significativos; cómo y de qué manera se distribuyen el tiempo y los espacios para optimizarlos; cuál es la proporción de trabajo individual, en pequeño grupo o colectivo; cuáles criterios son usados para la evaluación; cómo se evalúa, en qué momento y con cuáles instrumentos.

Otra variable significativa en el desarrollo del alumno con deficiencia es la cuestión de las clases en el contraturno, que, aunque haya una frecuencia reducida de respuestas entre los participantes investigados, debe ser bien explorada por la escuela, considerando que el gran número de alumnos por clase y el tiempo destinado para el aprendizaje en la sala de clases, es a veces insuficiente para que el alumno pueda superar sus dificultades, requiriendo un tiempo mayor de asesoramiento pedagógico para superarlas.

Con relación a las prácticas educativas, la mayoría de los profesores, coordinadores y directores, confirman que predominan, entre los alumnos matriculados, los que frecuentan las clases comunes, siendo subdivididos en las clases por edad, confirmando los datos estadísticos ya citados en el decurso de esta investigación. Corroborando esa práctica se recurre a Sánchez Palomino y Torres González (1998), ya que estos defienden la inclusión escolar como la posibilidad de que todos los niños sean atendidos en escuelas regulares, en las clases comunes, con colegas de la misma edad.

Faleiros (2001) también afirma que existen ganancias cuanto a la inclusión de los alumnos con deficiencia en clase común en lo que concierna a la socialización y al aprendizaje.

Para Mantoan (2006:40) esa posibilidad de los alumnos frecuentar las salas de clases de la enseñanza regular contribuye para que se instituya “el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje y por la proposición de otras prácticas pedagógicas, lo que exige ruptura con lo instituido en la sociedad y, consecuentemente, en los sistemas de enseñanza”.

Cuando cuestionados sobre la oportunidad que los profesores poseen en la escuela para compartir sus experiencias profesionales y sus prácticas, las respuestas de la mayoría de los investigados fueron positivas; sin embargo, sus respuestas no son contundentes, instigando a la reflexión de la autora, pues no se sabe exactamente como eso ocurre, ya

que en la mayoría de las escuelas no existe la realización de la formación continuada en el espacio escolar propio y ni la planificación ocurre, en su totalidad, de forma participativa. Cuanto a esto último, las entrevistas revelaron que durante la fase de implantación de la inclusión en las escuelas estatales, esa acción de planificación no ocurría en la secretaría de educación por falta de espacio físico, necesidad esta ya superada actualmente, pero, necesita ser repensada como instrumento colectivo de reflexión y acción.

Se percibe aun, una contradicción en las respuestas de los profesores y coordinadores cuando afirman, en su mayoría, que la escuela tiene la preocupación de establecer una comunicación frecuente con la familia de los alumnos con discapacidad, con objeto de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; pero, niegan que esta y otros miembros de la comunidad sean utilizados como recurso de apoyo a las clases. Además, se constata que según datos evidenciados en sus respuestas, no acostumbran ni entrevistar a los padres durante el ingreso de los alumnos.

En verdad, el contacto de los padres con la escuela, generalmente, ocurre cuando estos son convocados para colaborar con pequeñas cuotas para la realización de eventos conmemorativos de la escuela, para recibir reclamos referentes al comportamiento de los hijos o para las reuniones escolares. Pero, no son estimulados a opinar respecto a las acciones desarrolladas en las escuelas y a hablar de sus intenciones educativas, pues las escuelas, en su mayoría, aún no están preparadas para emprender esa tarea.

Se enfatiza aun, la poca participación de la familia en este proceso, debido en parte a la falta de motivación frente a las bajas perspectivas de progreso del hijo, generando algunas veces la infrecuencia escolar.

Sobre la negación de esa oportunidad, Freire (1987: 31-40) trae la siguiente reflexión: “¿cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, que jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?” [...]

En realidad, para que la educación de los niños con discapacidad sea una tarea compartida por padres y profesionales, tienen que dialogar entre sí, mejorando sus relaciones y aprendiendo a lidiar con la diferencia como estrategia de enriquecimiento colectivo. En ese sentido, es preciso que las escuelas perciban que existen diversas contribuciones que

la familia puede ofrecer, para propiciar el desarrollo pleno, respectivamente, de sus hijos, de modo que ambas construyan el aprendizaje de la acción conjunta y produzcan prácticas de gran relevancia, en la medida que reconocen el valor de esa colaboración no solamente la acción focalizada, como también contribuir para la calidad de la institución y su transformación.

Siendo así, la participación puede ser a través del dialogo con el hijo sobre el contenido que está viviendo en la escuela, orientación al hijo para resolver por sí mismo las actividades escolares, valorización de las actividades escolares llevadas por sus hijos, compartir con el profesor sobre cómo está el desarrollo de sus hijos, opiniones sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje y la participación en la elaboración del proyecto político pedagógico de la escuela.

Los datos además revelan con predominancia de respuestas, que los profesores, desarrollan actividades que estimulan la participación y la consolidación del aprendizaje, respetando los varios estilos y ritmos de aprendizaje, que recurren al trabajo cooperativo en la gestión de sala de clases y que discuerdan en que se debe adoptar un ritmo de enseñanza más lento y la utilización de actividades fáciles para los alumnos con deficiencia. También afirman que la organización de los centros educativos es flexible.

En realidad, si existe un ambiente institucional que estimula el desarrollo de las capacidades, la convivencia con los colegas de diferentes ritmos de aprendizaje, la tolerancia con las diferencias individuales, ¿cómo entonces explicar un porcentaje tan significativo de profesores que afirman que no están preparados para trabajar con la inclusión y que no utilizan el apoyo individual al alumno?

Del mismo modo, se puede decir que, esas prácticas se consolidan de esa forma, conviene afirmar que ya se constata, entonces, un avance en el proceso de inclusión de algunas escuelas maranhenses, considerando que al inicio de este trayecto, la enseñanza se basaba en la verbalización, la memorización y en la digestión de todo lo que era asimilado, conforme reveló una ex alumna con deficiencia visual, precursora de este proceso, en su entrevista ya citada no decurso de esta investigación.

Inclusive, se puede decir que aún no hay un universo de actitudes positivas de tolerancia y respeto a la diversidad en los contextos escolares maranhenses, frente a un porcentaje relativamente bajo de respuestas que revelaron que algunas relaciones e interacciones de los alumnos con deficiencia en la dinámica de la sala de clases y en la escuela aún se establecen, pautadas en un clima de desconfianza, permisividad, prejuicio y aislamiento de esos alumnos en la sala de clases.

No obstante, los datos también confirman que algunas escuelas no están preocupadas en elaborar un plan de mejoría pautado en una propuesta educativa inclusiva, capaz de dar respuestas diferenciadas a las necesidades de todos los alumnos, y que puedan incrementar las formas diferenciadas del trabajo docente en la organización pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación a la formación docente, la mayoría de los participantes reveló que los currículos de los cursos de formación de profesores no posibilitan la preparación adecuada para el atendimento educativa inclusivo. Esa afirmación corrobora el resultado de una investigación realizada por la “Fundación Carlos Chagas” y publicada en la revista “Nova Escola” en octubre de 2008, en la que se concluye que:

El profesor, por excelencia, es el profesional que sabe enseñar y tiene dominio sobre los contenidos que alecciona. Aparentemente obvios, esos prejuicios desgraciadamente no se confirman en el día a día, y la mayor causa de eso es la formación inicial. Hay un énfasis muy grande en las cuestiones estructurales e históricas de la Educación, con poquísimo espacio para los contenidos específicos de las materias y para los aspectos didácticos del trabajo docente. Las universidades parecen no interesarse por la realidad de las escuelas, sobre todo las públicas, ni juzgar necesario que sus estudiantes se preparen para actuar en ese espacio (Gatti, 2008).

También, es importante señalar que la cuestión de la formación de profesores en la literatura se tornó un tema relevante en las últimas décadas, principalmente, porque muchas propuestas formativas no priorizan la relevancia del papel del profesor, la (re) significación de los contextos y de las prácticas culturalmente valorizados, no toma en cuenta el contexto escolar, la cultura escolar, la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje y la formación de profesores como proceso permanente de reflexión por los sujetos colectivos que actúan en la dinámica escolar.

Verdaderamente, el modelo de formación, a lo largo de varios años, estuvo sujeto a la presencia de concepciones paradigmáticas dominantes y no tenía en cuenta la necesidad de buscar formas alternativas de saberes y conocimientos de superación y homogeneización. Referente a Maranhão, esas propuestas iniciaron como una acción limitada a la beca de estudios o restricto a aquellos profesores que iban a trabajar en clases especiales, conforme revelaron las entrevistas realizadas.

Sin embargo, para revertir ese modelo Freire (1996: 43) propone que en la formación permanente de los profesores, el momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Eso implica cambios en las concepciones de los docentes para repensar su práctica pedagógica de respeto a las diferencias, nuevas concepciones de enseñar y aprender en un nuevo contexto inclusivo.

Contreras (2002) defiende un modelo de formación centrado en la autonomía de la escuela y de sus participantes como posibilidad de superación estructural de las limitaciones impuestas en el contexto escolar.

En ese sentido es que los profesores participantes percibieron que es necesario invertir en la formación docente, principalmente, para aquellos de la red estatal y municipal de los demás municipios que admitieron no estar preparados para trabajar con la inclusión.

Sin embargo, se verificó que las políticas de los órganos centrales, realizadas en esa área, no contemplan la demanda y la oferta de un programa de formación permanente, son realizadas en la capital, porque los centros especializados de formación se localizan en la misma, y también por el hecho de la política desencadenada por la Secretaría Municipal de Educación de la Capital tener una política de formación ya instituida en las escuelas. Por eso se encuentra un porcentaje mínimo de profesores de la red municipal de la capital que afirma no estar preparado técnicamente para el desarrollo del proceso educativo inclusivo.

Otra cuestión de destaque en los documentos analizados es que la formación de la red estatal, generalmente es realizada bajo el modelo de curso de corta duración y en los Polos de las Unidades regionales. Bajo este aspecto, se reseña.

El problema no termina ahí. Sin criterios bien definidos para la implementación de los programas, acaban siendo ofrecidos, a

título de formación continuada, cursos de corta duración, conferencias y seminarios que no tienen el poder de dar seguimiento a la evolución del profesor ni de cambiar la forma cómo él trabaja (Martins, 2008).

Es importante resaltar, que no es posible vislumbrar efectos del modelo de formación propuesto a los profesores por las Secretarías de Educación de Estado, en el nuevo perfeccionamiento, porque discuten solamente aspectos conceptuales, y, en ese sentido, se reconoce que es necesario ampliar las discusiones sobre las alternativas metodológicas para las situaciones expuestas por los profesores, sus angustias, principalmente, de aquellos que consideran una pérdida de tiempo participar en eventos formativos de esa naturaleza.

Las declaraciones de los profesores además revelan la insatisfacción con los temas discutidos, las experiencias realizadas por profesores y las propuestas aplicadas no siempre toma en cuenta la realidad educativa que caracteriza el proceso de enseñanza - aprendizaje inclusivo. Una de las grandes implicaciones de este modelo se refiere a los aspectos metodológicos que no parte de los significado por el atribuidos, y, ni del análisis de sus experiencias docentes.

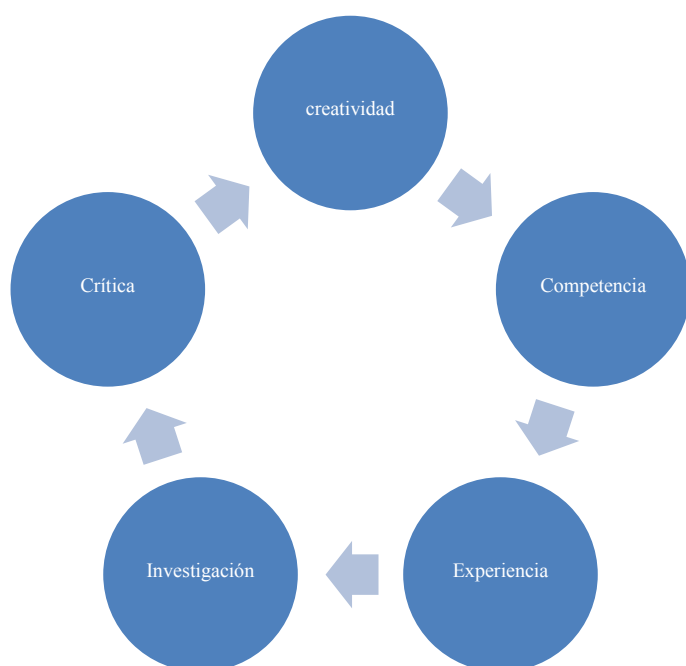
A pesar de los profesores alegar que no están preparados para hacer efectivo el proceso de inclusión, se constató que esto no se reflejó en actitudes negativas sobre el entendimiento de cómo conciben sus alumnos, considerando que la mayoría afirmaron tener altas expectativas en relación a los mismos.

La inversión de ese modelo de formación que se sostiene en presupuestos establecidos previamente a partir de conceptos teóricos difundidos y con base en un perfil deseable de profesor, sólo ocurrirá cuando las propuestas formativas contribuyan para el desarrollo de proyectos pedagógicos colectivos basados en nuevas técnicas y abordajes para la enseñanza, de modo que pueda instrumentalizar el profesor para garantizar una enseñanza inclusiva, y, consecuentemente, adquirir la autoconfianza y disposición para enfrentar desafíos.

Baptista (2006: 39) dice que el proceso educativa inclusivo exige que el educador sea implicado, reconocido, movilizado, y no adiestrado para la aplicación de nuevas técnicas, que son predestinadas al fracaso si no se constituyen en una herramienta promotora de cambios en el modo de pensar del profesor.

De esa manera, es preciso no quedar esperando solo calificaciones de las prácticas pedagógicas propuestas por las iniciativas oficiales, sino recurrir al poder legal que fue instituido en pro de la escuela por la LDB, en su artículo 61, párrafo único, inciso II, de tornar las escuelas “locus de formación” preocupado con la calidad de los procesos de enseñar y aprender. Y para garantizar ese objetivo, la formación deberá ser fundamentada en una propuesta curricular flexible: operacionalizada, según Nóvoa (1991, 1997), Perrenoud(1999), Freire (2001), Gimeno Sacristán (1999), Alarcão (2003), Pimenta (2002) Schon (1997) e Imbernón (2001), en los siguientes principios:

Ilustración 7. Principios formativos.



La creatividad se desencadenará a partir de la discusión de varias actividades y estrategias de enseñanza a través de la actualización permanente del profesor, siendo modelos de lectores, escritores y de valores para sus alumnos.

Esta etapa, sin embargo, no resulta en nada si el profesor no fuere capaz de aplicar los fundamentos pedagógico discutidos, colectivamente, para ampliar sus experiencias, tener una actitud de investigador del propio alumno, develando sus potencialidades, creatividad y su forma de aprender e interactuar, Por último, tendrá que asumir una

postura crítica para hacer la ruptura de la idea de la homogeneización, tan enraizada en las escuelas.

De ese modo, es preciso descubrir cuales los saberes que deben ser movilizados por los profesores para que la visión crítica de la inclusión educativa redunde en oportunidad de desarrollo de una práctica educativa que respeta la diversidad, la singularidad y el desarrollo de todos los alumnos.

Ese será el punto de partida que servirá de referencia para una discusión más sistematizada de los fundamentos pedagógicos en el interior de las escuelas. Eso requiere una dimensión emancipadora de esos educadores, lo que implica, colectivamente, pensar en un proceso de formación que contemple sus necesidades y la capacidad para lidiar con la diversidad y la satisfacción de las necesidades de los alumnos.

El profesor tiene que percibirse como parte integrante del proceso. También las Secretarías de Educación precisan preocuparse para dar visibilidad a las propuestas y programas pensados por el órgano central, en el interior de las instituciones educativas.

Sobre ese asunto, Mantoan (2006:68) reseña que:

Los sistemas de enseñanza precisan atender para que sus profesionales sean capacitados para actuar en la enseñanza regular ante las escuelas, una práctica que ellos no cargan como herencia y, por lo tanto, tiene que ser objeto de formación continuada, previendo que su intervención, en el ámbito de las escuelas, sea asentada en prácticas de enseñanza a ser desarrolladas con esos alumnos en clase de enseñanza regular. Además entre otras posibles atribuciones, precisan reorientar su conocimiento y su práctica para actuar en cargos administrativos en diversos órganos de los sistemas públicos de enseñanza, a fin de construir políticas de educación para todos, además de realizar actividades de asesoría y seguimiento, de planificación y de implantación de políticas educativas públicas que objetiven atender con calidad las demandas de esos alumnos.

Solamente de esa forma los profesores entenderán que trabajar pedagógicamente con una perspectiva inclusiva no exige recetas, listas , embaladas en paquetes de adiestramiento tan anhelados por los mismos (fundamentados en la lógica de transmisión de conocimientos), pero percibirán que el proceso formativo se va

construyendo y es vivido y reflexionado entre iguales, trayendo un germen importante para el espacio formativo: la inseguridad de los profesores y las estrategias que emplearán para cada situación inesperada.

5.3.2.3. Representaciones sociales sobre la inclusión educativa en el contexto de las prácticas educativas: resultados de las preguntas abiertas de los cuestionarios

A fin de ampliar el abordaje sobre los componentes de la sub categoría cultura escolar y práctica pedagógica, resultantes de las preguntas cerradas obtenidas en los cuestionarios aplicados, se recurrió también, a las preguntas abiertas; particularmente, como complementares del proceso de comprensión del tema referente a la situación actual de la inclusión educativa en las escuelas públicas del Estado de Maranhão.

Cuanto a la sub categoría cultura escolar, la cuestión abierta trata de los cambios positivos vividos en el contexto escolar. Ya en relación a la sub categoría prácticas pedagógicas de atendimento a las necesidades de los alumnos, las cuestiones definidas fueron relacionadas a la operacionalización de la planificación de las actividades pedagógicas de atendimento a las necesidades de los alumnos, la forma cómo ocurre la participación de los alumnos con deficiência en el ambiente escolar, las metodologías y actividades realizadas para hacer aflorar los diferentes estilos de aprendizaje en la clase, las formas y criterios evaluativos utilizados para promover el alumno con deficiência y las estrategias que se acostumbra utilizar para permitir que todos os alumnos puedan demostrar sus habilidades, así como las sugerencias y mejoras propuestas para la reducción de las barreras de aprendizaje y el efectivo favorecimiento de esta.

Considerando la similitud de las respuestas dadas por los participantes, profesores, coordinadores y directores de las escuelas investigadas, se decidió presentar los resultados de la investigación, ordenados entre sí, sin separarlos por grupos de participantes.

5.3.2.3.1. *Percepciones sobre los cambios ya evidenciados en el contexto escolar*

Las percepciones de los sujetos participantes de esta investigación, referente al cuestionamiento sobre los cambios positivos que pueden ser vividos en el contexto escolar cuanto al proceso de inclusión educativa de los alumnos con deficiência, fueron caracterizados, en su mayoría (69.2%), en dos aspectos: estructurales y cambios comportamentales. Un porcentaje de 2.6% dejó en blanco la pregunta.

Así, en el primer aspecto, los participantes se refirieron a la política de accesibilidad consolidada a través de instauración de baños adaptados, instalación de rampas, placas en braille e implantación de salas de recursos.

En el segundo, destacaron el cambio de postura de las escuelas al aceptar los alumnos con discapacidad en la enseñanza regular e incluirlos en clase común, contribuyendo para la reducción de prejuicios, así como ampliando la posibilidad de convivencia y tolerancia para con la diversidad, conforme revelan algunos declarantes:

Las escuelas ya están preocupadas en descubrir formas de inserir el alumno en todo el espacio escolar. También, se perciben los cambios en las actitudes pedagógicas de respeto a las diferencias por algunos profesores, comprendiendo que cada discente posee un ritmo y una forma diferente de aprender. Cuestionario, Coordinadora, Escuela 58.

Los cambios son que ahora los niños con discapacidad pueden estudiar juntos, no hay más esa separación que antes impedía de convivir con los demás en la misma sala de clase y compartir las mismas tareas escolares. Cuestionario, Profesora, Escuela 16.

Una de las iniciativas de cambios se refiere a la iniciativa de la red municipal de São Luís de trabajar con la educación inclusiva, sin embargo, aun no percibo un avance en la práctica, sobretudo, en lo que se refiere al seguimiento del equipo itinerante en las escuelas. Para ilustrar mi inquietud, hago hincapié en decir que la técnica de mi escuela fue solamente dos veces en el año. Por lo tanto, a mi modo de ver, su apoyo no es significativo en nuestro trabajo. Cuestionario, Profesora, Escuela 50.

En realidad, el alumno debe ser visto en su totalidad, como bien asevera Fonseca (2005); en la lógica de la integralidad del ser, y no solamente en la valorización de las materias y contenidos escolares. Compete a la escuela desarrollar los alumnos en sus aspectos cognitivos, afectivos, social, moral y motor, encarando el alumno con discapacidad como persona activa y hábil, tanto en el desarrollo cuanto en el aprendizaje.

También Sasaki (1999) afirma que la inclusión debe contribuir para la construcción de un nuevo tipo de sociedad a través de transformaciones tanto en los ambientes físicos como en la mentalidad de todas las personas, incluyendo ahí la concepción educativa de los profesores y de su práctica.

En ese sentido, se entiende que incluir alumnos con discapacidad no significa solamente garantizar su acceso a las clases comunes de la enseñanza regular, sino crear espacios de socialización, participación y acceso al conocimiento. La receptividad del profesor por todas los niños también es relevante, porque hace con que todos los alumnos se sientan acogidos en el ambiente de la sala de clases. Anache y Martínez (2007) señalan también que el uso de estrategias y recursos diversificados es uno de los aspectos centrales para la inclusión.

Otros aspectos de menor relevancia destacados (23.8%) fueron los que afirmaron ser las interacciones positivas entre los propios alumnos, principalmente por la postura de estos en no discriminar, sino comprender, apoyar y ser solidarios, conforme reseñan algunas respuestas participantes:

Viví una experiencia exitosa en mi sala de clases cuando tuve una alumna con discapacidad auditiva. Como no sabía libras, sentí miedo de que la alumna evadiese de la sala de clases y entonces otra alumna que ya había convivido con ella en otro grado percibiendo que yo estaba tensa con la situación de no saber comunicarme con la alumna, me sugirió que yo abordase las clases y ella sería la interprete. De ese modo, conseguí visualizar el éxito en el aprendizaje de la alumna y de sosiego de mi inquietud. Cuestionario, Profesora, Escuela 12.

Digo que es la inspiración que tenemos delante de la actitud de respeto por los propios alumnos, pues en mis clases de educación física tenía una alumna con discapacidad física y, cuando llevaban los niños a realizar las clases prácticas en la cancha, era siempre una disputa entre ellas para conducir la silla de ruedas de su colega de clase. En las actividades, siempre tenían el cuidado de no lanzar la bola con mucha velocidad para la misma, de incluirla en los grupos para la realización de las actividades recreativas. Jamás, percibí prejuicios entre ellos y, esos momentos que viví fueron importantes para desencadenar una reflexión de mi práctica, o sea, de que entre los niños no hay prejuicios ni imposición de limitaciones, sino incentivo, aceptación, colaboración, apoyo mutuo para superación de las barreras que existían y de que, nosotros educadores, es que debemos tener el cuidado para no tornarlos prejuiciosos delante de nuestras actitudes ya formadas. Cuestionario, Profesora, Escuela 23.

Con relación a la convivencia, las respuestas evidencian que los alumnos conviven harmónicamente y son solidarios entre sí, condiciones de notable importancia para todos los alumnos, porque aprenden desde temprano a convivir con las diferencias, pues, estos valores son fundamentales para el desarrollo de una educación inclusiva. Al mismo tiempo, para el alumno con deficiencia es importante esa cultura de la colaboración y del respeto a las diferencias, porque favorece el desarrollo de sus capacidades físicas, sociales e intelectuales.

Un porcentaje de 2.3% de los participantes acentuó el interés de los padres y de algunos alumnos perteneciente a la red municipal de la capital en cursar libras para comunicarse mejor con los alumnos con deficiencia auditiva.

A pesar de esos registros resaltar los cambios positivos, no se puede dejar de destacar las respuestas de siete participantes pertenecientes a los demás municipios, que afirmaron no percibir aun, ningún cambio considerado positivo. Esa cantidad corresponde a 2.1%. Una de las respuestas reveladoras de esa situación afirma lo siguiente:

Hasta el momento, los cambios aun no acontecieron, pues el factor principal es una institución escolar preparada estructuralmente y pedagógicamente, tanto en términos de recursos materiales y condiciones ambientales como de profesores calificados y eso, aun, no lo tenemos. Cuestionario, Directora, Escuela 39.

5.3.2.3.2. Planificación de las actividades pedagógicas

Cuestionados cuanto a la forma cómo los participantes planifican las actividades pedagógicas, objetivando atender a las necesidades de todos los alumnos, los aspectos evidenciados en las respuestas recogidas fueron organizados en dos grupos: Planificación participativa, con 53.8% de los participantes y Funcional, con apenas 46.2%.

Tabla 98. Modelo de planificación

Planificación participativa	Planificación funcional
Adecuado a las diferencias	Modelo uniforme
Construido colectivamente	Construido individualmente, pues aunque reunidos en una misma sala, no hay dialogo entre los pares.
Actividades diversificadas y desafiantes	Actividades planeadas para todos los alumnos, pues no son pensadas actividades específicas para atendimento a las necesidades.
Articulación entre las áreas y la realidad del alumno	No hay una práctica interdisciplinar
Proceso continuado y dinámico	Proceso estanque
Parte de un diagnóstico, centrado en los objetivos.	Centrado en la selección de los contenidos

Recurriendo a Baptista (1995), se entiende que la planificación participativa se constituye en una nueva forma de pensar e involucra una modificación del modo de aprender la realidad, así como el vislumbrar un horizonte multidimensional y la comprensión de la dinámica y totalidad del proceso educativo.

También, en lo referente a la construcción de la planificación escolar, la cuestión del diagnóstico del alumno es fundamental para obtener datos que sostengan la toma de decisiones y pensar acciones concretas de enseñanza y aprendizaje adecuados a las especificidades de cada alumno y eficaz en los desafíos que surgen, como bien señala Martín Bris (2002:13):

Las justificaciones más claras y contundentes de la planificación sería la relacionada con la necesidad de responder eficazmente a todos los retos y situaciones que se producen en las organizaciones educativas, unas veces generados fuera (globalización, sociedad del conocimiento, impacto de las nuevas tecnologías, multiculturalidad, etc.) y otras veces producidas dentro (fracaso escolar, mal funcionamiento de los centros, clima de trabajo, atención a la diversidad, convivencia en los centros, etc.).

Sin embargo, la planificación funcional fragmenta las acciones, por ser burocrática, normativa, desconsiderando a su vez, los actores sociales, la dinámica social y como dice Luck (2001) consiste en un “refuerzo a la práctica conservadora”, ya que los docentes no tienen la intención colectiva de averiguar el estilo de aprendizaje de los alumnos, cómo y en cuales situaciones y recursos ellos aprenden mejor y, aun cómo

cada docente puede ayudar y colaboraren la mejoría de las condiciones que determinan la relación de enseñanza- aprendizaje correspondiente a las necesidades educativas.

De esa forma, se entiende que la planificación puede enriquecer la formación docente, en la medida en que los profesores puedan compartir sus experiencias docentes y la reflexión sobre la práctica. Sin embargo, los resultados revelan que las acciones planificadas y las actividades didácticas pensadas por algunos profesores no son ajustadas a cada alumno, sino, igual para todos.

Eso nos lleva a ratificar lo que dice Igea (2005:63) “La diversidad que encontramos en los establecimientos de enseñanza es la misma diversidad presente en la sociedad, en la cuestión del conjunto de intervención”.

En todo caso, la intervención pedagógica de superación de esa realidad debería partir de una planificación centrada en la contextualización de los objetivos generales de cada etapa prevista en las referencias curriculares (propuesta y proyecto curricular de la escuela), en los criterios metodológicos, organizativos y evaluativos que presiden las actividades de enseñanza y de aprendizaje-aprendizaje, considerando que estos instrumentos son guías de las intenciones educativas de atención a la diversidad propuesta por la Secretaría de Educación.

5.3.2.3.3. Participación del alumno con deficiencia en el ambiente escolar

Refiriéndonos a la participación de los alumnos con deficiencia en el ambiente escolar, la mayoría dice que la participación ocurre de forma interactiva; tanto en las actividades y eventos pedagógicos cuanto en el contexto escolar, revelando el cumplimiento de lo que está evidenciado en la propuesta curricular, conforme uno de los participantes:

Son organizadas las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, consiguiendo el mayor grado de intervención y de participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. Cuestionario, Profesora, Escuela 49.

Un porcentaje de 2.3% reconoció que aún esa participación ocurre de forma tímida, al margen de lo que sucede en la escuela, pues algunos profesores no saben cómo

involucrar los alumnos en el proceso pedagógico de las actividades desarrolladas, así como bien lo señala uno de los participantes:

Pusieron los alumnos con deficiencia en nuestras clases y no hubo la preocupación de preparar profesores para actuar con esos alumnos, entonces, quedamos esperando que un día puedan ver esa situación y ayudarnos a lidiar con esos alumnos. Mientras tanto, los alumnos quedan en clase haciendo algunas actividades aleatorias, principalmente los que tienen deficiencia mental, pero, no se perciben resultados en la evolución de esos alumnos en términos de aprendizaje y de participación en el proceso pedagógico. Cuestionario, Profesora, Escuela 01.

En realidad, aunque sea un desahogo frente a la forma como el proceso de inclusión fue instaurado en la escuela de esa participante, conviene señalar que esa postura de reproducción y pasividad demostrada no debe permanecer en una escuela que se propone contemplar pedagógicamente las necesidades de los alumnos, respetar la diversidad y conforme bien señala Vygotsky (2003:77): “[...] no concordamos con el hecho de dejar el proceso educativo en las manos de las fuerzas espontáneas de la vida, [...] tan insensato cuanto lanzar al océano y entregar se al libre vaivén de las ondas para llegar a América”.

Conviene señalar que los alumnos con deficiencia no pueden ser meros observadores de las actividades realizadas por otros alumnos o segregados en sus clases como si no tuviesen condiciones de seguir las clases y las actividades elaboradas por sus profesores. En ese sentido, cabe al profesor redefinir nuevas alternativas y prácticas pedagógicas que atiendan a todos los alumnos, procurando involucrarlos en el proceso pedagógico y, de forma activa, favorecer su participación en toda la acción educativa.

Por lo tanto, una de las sugerencias para garantizar la inclusión de todos los alumnos en el proceso educativo es puntuada por Mantoan (2011) como siendo la garantía de aprendizaje como el centro de las actividades escolares y el éxito de los alumnos, como la meta de la escuela, independientemente del nivel de desempeño a que cada alumno sea capaz de llegar, son pilares fundamentales para ir en dirección de escuelas acogedoras.

El sentido de ese acogimiento segundo la autora no es el de la aceptación pasiva de las posibilidades de cada alumno, sino el de ser receptivas a todos los alumnos, pues los centros educativos existen para formar a las nuevas generaciones, y no solamente algunos de sus futuros miembros, los más privilegiados.

5.3.2.3.4. Metodologías empleadas en sala de clases

Otro aspecto evidenciado se refiere a las metodologías y actividades realizadas en las escuelas investigadas; caracterizadas, en su mayoría, como potenciadoras del desarrollo del alumno, por ser fundamentadas en los principios de cooperación y del dialogo, así como en el debate, en el trabajo de grupo, en la discusión y aplicación de los temas debatidos y en los proyectos. Este último es considerado de gran relevancia para la discusión de diferentes temas, inclusive el de la diversidad en la escuela, favoreciendo la participación y el aprovechamiento de la experiencias en la construcción de nuevos conocimientos.

Cuanto a las actividades destacadas, según los declarantes, son diversificadas, tales como: juegos lúdicos (memoria, tablero y rompecabezas), imitaciones de sonidos y movimientos, investigación, trabajo en grupo, charla, actividades culturales y artísticas (danza, arte, música, dramatizaciones, lectura de poemas, pintura, exposiciones), dinámicas y producción y reproducción de textos, como destacan algunas respuestas descritas a seguir:

Son utilizadas estrategias metodológicas diversificadas, con base en algunos principios pedagógicos y en la idea del currículo flexible. Además de eso, son utilizadas estrategias de aprendizaje cooperativo, dando oportunidades para que los alumnos practiquen y apliquen de forma autónoma lo que aprendieron. Cuestionario, Coordinadora, Escuela 2.

Actividades de grupo, debates, investigación sobre asuntos actuales, películas didácticas y dramatizaciones. Cuestionario, Profesora, Escuela 59.

Trabajos y actividades en grupos, ya que a través de ellas percibimos que los alumnos se respetan entre sí, se involucran y se entusiasman, sintiéndose iguales y responsables en el proceso de aprender. Cuestionario, Profesora, Escuela 32.

Esas actividades son importantes para ampliar la posibilidad del proceso educativo inclusivo, de respeto a la diversidad de los alumnos con sus diferentes modos de aprender, su criticidad y creatividad, conforme, reseña Davis (1989:54):

Los debates, cuestionamientos, ilustraciones, explicaciones justificativas, extrapolaciones, generalizaciones e inferencias son presencia obligatoria en las interacciones sociales que se quieren en las escuelas, contribuyendo para que se alcance una concepción de hombre, mundo y sociedad más flexible, menos ideológica y menos alienante.

Es conveniente señalar aun, que trabajar con base en un círculo flexible no significa la limitación del acceso al conocimiento, sino buscar alternativas pedagógicas para dar condiciones diferenciadas de aprendizaje. Y, como afirma Igea (2005:63):

El carácter flexible del círculo permite que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan tener acceso al mismo, de manera habitual, por medio de su adaptación o adecuación. La adaptación curricular debe ser la respuesta organizada que se da a partir del currículo para esa necesidades, sean de un alumno o de un grupo de alumnos. En este sentido, podemos definir el grado de las adaptaciones de muy poco significativas a muy significativas, en función del grado de discrepancia existente entre las características y competencias del alumno y la propuesta curricular de la escuela y de la sala de clases. En ese continuo debe haber alumnos que solamente precisaran de un tipo de apoyo puntual o una adaptación en los materiales o en algunas actividades concretas.

Además de esas repuestas catalogadas, aun hubo algunas otras, que evidenciaron actividades que no afloran en los diferentes estilos de aprendizaje, conforme revelación en destaque:

En la escuela en que trabajo, generalmente son priorizados los contenidos y el proceso didáctico caracterizado más por lo que dice el profesor que por lo que dice el alumno, a través de las constantes clases expositivas ministradas y actividades homogeneizadoras. Cuestionario, Profesora, Escuela 47.

No hay metodología diversificada y ni actividades enfocadas para atender las diferencias por falta de conocimientos y formación de profesores, pues no podemos construir una práctica educativa inclusiva solamente por los caminos pedagógicos ya

conocidos y consagrados, o sea, homogeneizadores, sino que requiere un nuevo caminar metodológico y eso no se aprende solito. Cuestionario, Directora, Escuela 08.

Con esa lógica, las respuestas evidencian que tratar todos los alumnos como iguales es valorizar la pedagogía homogeneizadora, es negar la diversidad, comprobando a partir de entonces, que las directrices de la propuesta curricular de la Secretaría Estatal de Educación no es implementada en la práctica institucionalizada por algunas escuelas maranhenses, porque estas no organizan sus prácticas considerando los diferentes tipos de necesidades y la formas de enseñanza que corresponda a esa necesidades por no conocer la misma.

5.3.2.3.5. Evaluación y promoción de los alumnos con deficiencia

Otro aspecto desvelado se refiere al proceso evaluativo, pues la mayoría de los investigados respondió que está descubriendo nueva forma de evaluar y promover el alumno, pero que aún encuentra dificultades en la cuestión de examinarlos. De este modo, se ha optado por una forma procesual de evaluar, consolidada a través de los resultados obtenidos en los trabajos individuales y en grupo, pruebas escritas, observaciones, registros de los trabajos y de investigación.

Algunas respuestas evidenciaron una evaluación más democrática y creativa, cuando dijeron que recurren a los seminarios, juegos, exposiciones, resumen de textos, síntesis de las clases exploradas, producciones de los alumnos, juegos interactivos, informes de investigación, paneles y debates, como revelan algunas declaraciones:

Utilizan procedimientos de evaluación distintos que se adapten a diferentes estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos. Es importante que los discentes conozcan tales criterios evaluativos adoptados por la escuela, para que puedan ser responsables por su aprendizaje. Cuestionario, Profesora, Escuela 57

La evaluación por medio de actividades de enseñanza y de aprendizaje y de las producciones de los alumnos es un medio extremadamente útil utilizado por nuestra escuela, para que los docentes puedan ajustar la ayuda pedagógica al proceso de construcción de cada uno. Cuestionario, Profesora, Escuela 30.

Cuando hablamos de evaluar no valorizamos la cantidad de contenidos, pero nos preocupamos con las especificidades, porque evaluar es un acto tan cauteloso que precisa ser realizado diariamente y teniendo como prioridad analizar el conocimiento previo del alumno y lo que el alcanzó después de cada etapa concluida. Cuestionario, Profesora, Escuela 60.

También los coordinadores evidenciaron que aun existen algunos profesores que recurren a las formas predominantes de evaluación de aprendizaje en la escuela, sostenidas en la limitación del trabajo pedagógico de aquello que será evaluado por las pruebas y test, y, sobretodo, cuando trata de la evaluación del proceso de desarrollo del alumno con deficiencia, se restringen a la idea del mínimo, o sea, evalúan con el pensamiento de ver lo mínimo que esos alumnos consiguen hacer

Con esa lógica, Alves (2004:71 y 72) hace la siguiente recomendación:

Los errores y dificultades expresos por los alumnos, y que tradicionalmente traen como consecuencia la nota baja, precisan ser encarados como etapas – no lineares ni necesariamente sucesivas- de los procesos individuales y colectivos de organización de conocimiento. Representan aquello que él sabe en aquel momento y, de este modo, antes de condenarlo al fracaso, deben ser incorporados a nuestro trabajo cotidiano como elementos que interrogan, como un todo, el proceso pedagógico. Ellos traen pistas tanto sobre la manera como el alumno entiende lo que fue trabajado, como sobre las formas de trabajarse a ser adoptadas de ahí por delante.

Con esa acepción los profesores, al realizar una actividad evaluativa deben buscar las causas que dificultan el alcance del éxito de los alumnos, y, pasar a comprender que estos viven procesos diversos, revelando trayectorias variadas y singulares en sus modos de aprender. Esteban (2005: 158 y 161), afirma además que:

Aprendemos a lidiar con la diferencia para discriminar, seleccionar, clasificar y jerarquizar. La evaluación clasificatoria, por tener como fundamento la homogeneidad y la exclusión, ignora los múltiples y complejos caminos de aprendizaje que puedan ser recorridos por el niño.

Cuanto a los criterios, los participantes destacaron como siendo: la estructuración del pensamiento, las habilidades de interpretar y relacionarse, la asiduidad en la entrega de los trabajos y la participación. Este último criterio, muchas veces, es comprendido de

forma equivocada por los profesores, pues, un alumno quieto y tímido no puede ser medido como un valor de inferioridad en relación a los demás alumnos, sino reflejado como una de las dificultades de los docentes en involucrar todos los alumnos activamente en el proceso pedagógico.

Aun en una de las respuestas contestadas por uno de los profesores se reveló la falta de preparación del docente sobre las formas y criterios de evaluar y promover los alumnos con deficiencia en su escuela:

Acostumbro realizar actividades de lectura, escritura y contaje, trabajos individuales y colectivos, y los criterios priorizados en el acto de evaluar son: la creatividad, participación, asiduidad, hábito de higiene, etc. Cuestionario, Profesora, Escuela 09.

En esta ejemplificación, el comportamiento del alumno y los hábitos de higiene pasaron a ser vistos como un elemento punitivo de la evaluación y no como una estrategia formativa de valores que deben ser trabajados en la sala de clases.

5.3.2.3.6. Sugerencias y mejoras

Con relación a las propuestas sugeridas por los participantes, dirigidas a reducir las barreras de aprendizaje y favorecimiento de la efectiva inclusión de los alumnos con deficiencia en la escuela, estas fueron agrupadas en bloques, presentados a continuación:

Tabla 99. Propuestas sugeridas.

La escuela	La familia y comunidad	Los profesionales de la escuela	Al alumno
Oferta de cursos profesionalizantes	Mayor participación de la familia en el proceso educativo	Equipo multidisciplinar en cada escuela	Valorización del alumno con deficiencia
Implantación de salas de investigación y de recurso en todas las escuelas	Talleres a los padres	Equipo de itinerantes	Creación de grupos de apoyo al aprendizaje
Adquisición de instrumentos y materiales pedagógicos	Acompañamiento social a la familia	Apoyo didáctico a los profesores a través de un equipo de coordinación	Promover la autonomía y la movilidad de los alumnos en el contexto escolar
Democratización y extensión de los programas de servicios de atendimento y apoyo a todas las escuelas	Programas de sensibilización de la comunidad escolar	Contratación de intérpretes y profesor de braille en todas las escuelas	
Reducción de los alumnos por clase	Campaña municipal inclusiva	Formación continuada en las escuelas para todos los profesionales	
Estructuración física de todas las escuelas		Oferta de cursos específicos en el área de educación especial por las secretarías municipales y de educación	
Organización de las salas de clases para tornarlas atrayentes.		Compromiso de los profesores, directores y coordinadores con la inclusión	
		Planificación y ejecución de actividades dirigidas a atender las necesidades específicas de los alumnos	
Fuente: la propia autora			

En realidad la cuestión de las salas atestadas de alumnos constituye uno de los graves problemas a la calidad de la enseñanza pública maranhense, conforme reveló el informe de la investigación hecha en los meses de abril a julio de 2010 y publicado el 31 de marzo de 2011 por el Ministerio Público de Maranhão sobre la situación de escuelas públicas de São Luís. El mismo constató en el diagnostico detallado sobre las

condiciones de funcionamiento de las escuelas públicas de São Luís algunas deficiencias ya señaladas en el cuadro arriba, conforme cita abajo:

Entre los demás capítulos abordados en el diagnóstico sobre la situación de las escuelas públicas de São Luís y que interfieren en el proceso de aprendizaje están el exceso de alumnos por sala de clases, la existencia y el uso de la biblioteca, laboratorios de informática y canchas deportivas, accesibilidad de los alumnos con discapacidad, transporte escolar, número significativo de escuelas que presentan déficit de profesores. Una de las situaciones más serias abordadas en el trabajo es la que trata de la estructura física de los edificios escolares, la ya conocida precariedad de buena parte de esos espacios es analizada bajo el prisma de los derechos humanos, garantizados en el Estatuto del Niño y del Adolescente y en la Constitución Federal, que prevén que la enseñanza pública o privada debe ser ministrada en institución que asegure los derechos inherentes a los alumnos, principalmente, en lo referente a la integridad física y a la dignidad de la persona humana. Después de expresar en números la realidad encontrada en los edificios escolares, los cuales apuntan, entre otros aspectos negativos, irregularidades en las instalaciones eléctricas, con alambres expuestos, baja luminosidad, ventiladores sin mantenimiento, baños mal conservados, paredes con fisuras y sin pintura, salas de clase con poca o ninguna ventilación, techos comprometidos, patios y corredores sirviendo de depósito de muebles nuevos o inservibles (Ministerio Público, 2011)

Cuanto a la política de accesibilidad en las escuelas, conviene señalar que aquellas que fueron rediseñadas por la ingeniería de las secretarías de educación estatal y municipal en algunas escuelas de la capital investigadas, quedaron a merced de acciones oficiales dirigidas a asegurar su reestructuración y conservación, contribuyendo para que las rampas construidas con placas que dan acceso a las personas con discapacidades (de locomoción, visual etc.) en poco tiempo ya estén dañadas, como: piezas sueltas, barras quebradas, y las instalaciones hidráulicas de los baños con fugas, dificultando su efectiva utilización.

Otra cuestión es la importancia del apoyo y de la participación de la familia en este proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad, entendidos como colaboradores activos, así como el apoyo especializado visto como colaboración del trabajo docente para la construcción del diagnóstico del alumno, a fin de subsidiar mejor las prácticas educativas.

La cuestión de creación de grupos de apoyo es citada también por Mantoan (1999) cuando al catalogar algunas sugerencias para tornar la escuela inclusiva, apuntó tutorar, como el apoyo que los alumnos pueden dar al colega con dificultades y, con esa acción, va desarrollándose el hábito de compartir saberes en la sala de clases.

Para finalizar, la ampliación de la contratación de más intérpretes y profesores de braille en los municipios localizados fuera de la capital tropieza con la existencia de pocos profesionales calificados para desarrollar esa función específica.

CAPÍTULO VI. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Esta tesis trató de analizar los fundamentos político pedagógicos presentes en la propuesta oficial de inclusión del Estado de Maranhão, pasando sobre los servicios y atención educacional, los paradigmas que guiaron el sentido de las prácticas pedagógicas y del proceso de inclusión en las escuelas maranhenses, así como la descripción de las primeras experiencias de acceso educacional de las personas con discapacidad, articulada al significado actual en las escuelas públicas analizadas.

Para eso, realizamos una investigación cualitativa, utilizando instrumentos de colecta de datos con la realización de análisis documental, entrevistas y aplicación de cuestionarios, los cuales contribuyeron para la estructuración del trabajo en tres partes, siendo el primero referente al origen del tema, delimitación y estado de arte, el segundo, compuesto de objetivos, preguntas guía del estudio y la caracterización del proceso de investigación y por último, la presentación de los datos recogidos en la investigación.

Por tanto hemos organizado las reflexiones finales de acuerdo con las preguntas generadoras y a los objetivos de nuestra investigación, a fin de caracterizar los aspectos de la inclusión educativa maranhense que sirvieron de fundamento para la elaboración del presente trabajo, principalmente los discursos institucional y pedagógico y los principios básicos: cultura escolar, política inclusivas, prácticas educativas y formación profesional docente.

El abordaje sobre el marco histórico, legislativo y jurídico de la trayectoria educativa de la inclusión de las personas con discapacidad a nivel mundial y en Brasil explicitado en el estado da arte, permitió extraer elementos de análisis sobre las directrices y propuestas curriculares presentes en los documentos oficiales, en los cuales se consolidaron los primeros resultados de la colecta de datos, caracterizando así, el panorama de la inclusión educativa de las personas con discapacidad en los contextos escolares maranhenses.

A partir de este estudio inicial realizado, fue posible percibir la congruencia entre el discurso institucional y regulador presente a nivel nacional con lo institucional, así como, la influencia de este en el discurso pedagógico explicitado en los servicios y

atendimientos educativos en el ámbito oficial, creados para consolidar la implantación de la propuesta de inclusión en el Estado de Maranhão. Solamente, a partir de ese enfoque es que se puede situar en un segundo momento, la discusión en el contexto de la práctica cotidiana concreta desarrollada en las instituciones educativas públicas maranhenses.

No se puede dejar de resaltar que las reflexiones subsidiadas en los referenciales teóricos, en los documentos legales analizados y en las entrevistas y los cuestionarios realizados con los autores que participaron activamente de esa trayectoria Educativa en el Estado, condujeron a una forma multi referenciada de observar y pensar dicho proceso con dos enfoques distintos: el campo de la similitud y de lo peculiar.

Así, se puede decir que la realidad maranhense camina, paulatinamente, para los avances de la educación en general, de modo similar unida al modelo de desarrollo de la Educación a nivel nacional, principalmente, en el trayecto de acompañar los cambios mundiales propuestos, en lo referente a las conquistas sociales, paradigmas educativos y topologías. Al mismo tiempo, no se podría dejar de destacar la postura asumida en las primeras experiencias educativas maranhenses, fortalecida ciertas veces, por conceptos homogeneizados y europeizados en lo que se refiere a la diferencia, cuyas políticas y los principios orientadores de las acciones en la escuela no fueron comprendidos y ejercitados de la línea integradora a la inclusiva y concentrados en la atención al alumno y no al sistema.

De ese modo, conviene afirmar que el acceso de las personas con deficiencia en el sistema de enseñanza del Estado de Maranhão se mantuvo vinculado a las interferencias emanadas del órgano central procedentes del Ministerio de Educación con su política normativa y concentradora.

Primero, los fundamentos de la oferta de Educación Especial se concretizaron más en el eje de las escuelas o clases especiales, resultante de los comportamientos disonantes de las expectativas dominantes de la sociedad. En ese sentido, se puede decir, aunque provisorio, que la Educación de las personas con deficiencia fue tímidamente haciéndose efectiva en el Estado de Maranhão y afirmándose frente a la omisión del poder público en el campo de la iniciativa particular, predominantemente filantrópica. Aun así, no se puede dejar de reconocer que la Escola do Lar, la Escuela Reunida

Presidente Getulio Vargas y la ESCEMA, se constituyeron en una primera experiencia efectivada en Maranhão, con el propósito de brindar servicio a las personas con deficiencia, hasta entonces, totalmente excluidas del proceso educativo. En contrapunto, del período colonial al imperial fue consolidado en la abominable negación del acceso a la educación pública.

El Estado surgió entonces como compañero en esa iniciativa, en la cesión de maestros y en la transferencia de limitados recursos para el mantenimiento de esas instituciones y después la iniciativa estatal se inició en el año de 1966, con una clase experimental para alumno con deficiencia auditiva.

La política estatal favorecía las instituciones especializadas privadas tanto en el aspecto legal como en la destinación de recursos con el aditamento de convenios firmados, permaneciendo en la década de 90 amparada por la Resolución CEE/MA nº 177/97, que en su artículo 11 frisó la destinación de recursos públicos a las instituciones privadas de enseñanza de carácter comunitarias, confesionales o filantrópicas.

Sin embargo, en 1969, es que el Estado demuestra su preocupación con la oficialización de la enseñanza a través del Proyecto PLEIÂDE, constituyéndose, así, en una etapa decisiva de la garantía del derecho de las personas a la educación pública, aunque restricta en su nivel de actuación. Éste fue el período en el que la Educación de las personas con deficiencia en el Estado do Maranhão fue tratada legalmente a través de la LDB nº 4.024/61, no obstante el acceso era muy segregado con fuerte presencia de la esfera privada y de la dominancia del enfoque clínico en el servicio a esas personas.

En este contexto, el modelo predominante se presentó con una modalidad de educación de adultos para alumnos con deficiencia visual y después, con la inclusión del alumnos con deficiencia mental. Esos alumnos eran aquéllos de clases regular, con atraso pedagógico y dificultades pedagógicas.

Con esa perspectiva, la Secretaría Estatal de Educación se preocupó en calificar solamente al equipo de profesionales de este órgano para conducir la política educativa a ese segmento. Después, surge en año de 1977, la propuesta de interiorización de la oferta educativa en cuatro municipios maranhenses.

Incluso, marcada por la influencia de la LDB n° 5.672/71, que colocó la Educación de las personas con deficiencia como integrante a la enseñanza regular, es en la década de 80, que se empieza a registrar la expansión de la oferta de enseñanza en la política pública maranhense, con fuerte correlación con las directrices nacionales e internacionales y unida a la cuestión de la profesionalización y de la inserción de las personas con deficiencia en el mercado de trabajo, por intermedio del Programa Bolsa de Trabajo.

Pero, cuando se propuso invertir en ese campo de actuación a través de la construcción de Centros de Referencias, hubo una clara intención de calificar a las personas con deficiencia para las profesiones de oficios no muy significativas, como la ebanistería, encuadernación, trabajos manuales, entre otros ya citados en este estudio.

La propuesta de centro de profesionalización se constituye en un retroceso a la propuesta de inclusión, en la medida que pasó a ofrecer plazas escolares a los alumnos de 14 años con deficiencia mental, solamente en ese centro.

Esa realidad es el resultado de la institucionalización de un proceso educativa que tiene una propuesta pedagógica de servicio a la diversidad apenas en el plano formal de la política educativa maranhense, siendo sutiles en que se presiente perfectamente que interesarán, que favorecerán, ya que aún no se tradujeron sus intenciones efectivamente en la práctica.

Sin embargo, la configuración de este modelo fue siendo criticado paulatinamente por las propias personas con deficiencia, por las organizaciones de la sociedad civil que al constituirse jurídicamente y gracias a las constituciones de las Fiscalías fueron presionando al poder público a ampliar las vacantes en las clases regulares de enseñanza, así como la destinación de recursos financieros y humanos a las instituciones educativas públicas especializadas con el fin de garantizar la legitimidad del derecho a la educación en el contexto maranhense.

Notadamente, con la política de reestructuración de la Secretaría Nacional de Educación Especial y de la Secretaría de Educación del Estado, esa realidad comienza a modificarse, principalmente en el período de 1995 a 1997, con la creación del Proyecto de Integración Escolar del Alumno Portador de Deficiencia Mental con la finalidad de

promover la integración de los alumnos con deficiencia mental en las escuelas regulares de la red oficial de enseñanza de Maranhão, la implantación del Centro Integrado de Educación Especial Padre João Mohana, el Proyecto Supletorio-Nivel I, la Propuesta de Integración de Alumnos con Deficiencia Mental de cuatro a seis años en el Jardín de Infancia de la Red Regular de Enseñanza y el Programa de Educación Precoz.

Con la ejecución de esos proyectos, la Secretaría de Educación reestructuró el equipo multidisciplinar compuesto por maestros especialistas en el área, psicólogo, asistente social, pedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional y maestros de Educación Física integrados a otros profesionales externos del área de salud como médicos, fisioterapeutas, dentistas y foniatra de la secretaria.

Surge además, en 1998, el Proyecto de Orientación Psicológica a Maestros de Alumnos de Clases Especiales que están presentando Problema de Comportamiento en sala de clase y en 1999, la aprobación del Proyecto Sala de Recursos para alumnos con Deficiencia Mental, egresos o no de clases especiales que necesitaban apoyo de carácter temporal.

Sin embargo, la educación maranhense se diferencia de modo peculiar en lo que concierne a su clara preocupación de andar lentamente hasta llegar a los caminos de la propuesta de descentralización/municipalización. En ese proceso de municipalización se observó que las clases especiales no fueron extirpadas, ya que la oferta en clase común aún es minoría en el año 1998, pero en el año de 1999 ya presentaba avances en el desplazamiento tanto en términos de red de enseñanza (de la esfera privada para la pública) como en el tipo de servicio, donde la inserción a través de la clase común ya se presenta como una posibilidad concreta.

En realidad, esos avances no ocurren aceleradamente, pero a medida que se fueron afirmando de hecho, las oportunidades educativas a esas personas se fueron segregando y, como tal, la consolidación de la inclusión tuvo que superar los obstáculos aún impuestos, principalmente, la falsa idea de que las escuelas aún no están preparadas para tornarse inclusivas.

Aún así, en el periodo de 2000 a 2006, surgieron nuevos proyectos con el objetivo de fortalecer el proceso educativa de los alumnos con deficiencia, en lo que concierne a la

formación continua, al atendimento pedagógico, a la difusión del braille, libras y de las redes de apoyo a las familias, gracias a la implantación de los centros de referencias - CAP, CAS y NAAH/S.

Esas políticas educativas están restringidas solo a un espacio geográfico - la capital del Estado, São Luis- dejando al margen los alumnos matriculados en escuelas fuera de esa área geográfica. De ese modo, se percibe que el distanciamiento de las políticas oficiales de las prácticas escolares contribuye para que los programas, proyectos y propuestas tengan una eficacia limitada. Por lo tanto, solamente con la democratización de las políticas educativas de inclusión es posible potenciar o transformar el proceso educativo inclusivo en el contexto escolar maranhense.

No se puede dejar de registrar la importante contribución de la Secretaría Municipal de Educación de São Luis en ese proceso, a través de su iniciativa de municipalización de la enseñanza en las escuelas de la red regular de enseñanza, en consonancia con la política nacional intitulada Educación para Todos. Esa propuesta se inició con la sensibilización y discusión del tema en la I Conferencia Municipal de Educación Especial, en el año de 1993, así como con la preocupación con la calificación docente para iniciar el programa piloto, con la disponibilidad de una clase experimental en la Unidad Escolar Justo Jansen. En la época, la política educativa defendía la inclusión del alumno en la red regular; sin embargo, en clases especiales; siendo, en el transcurso de su experiencia, reestructurada, bajo el enfoque transversal de la organización del atendimento, de la composición de equipos multiprofesionales, de la contratación de una consultora especializada en el área para conducir la planificación educativa y formulación de la propuesta curricular de atención a los alumnos.

Como resultado de esa acción, se percibe la evolución de las matriculas en la red municipal de São Luís-Ma, en 2009, la consolidación de los proyectos Hablando y Viendo con las Manos y Caminar Juntos, la adaptación de la mayoría de las escuelas en el año 2010, y además, su propia reestructuración, con la oferta de otros servicios, como el de itinerancia. El atendimento domiciliar no tuvo su ejecución comprobada en ningún documento de registro disponible a la autora. También es importante reseñar su contribución en la implantación de la propuesta de municipalización de la educación de las personas con deficiencias en los demás municipios maranhenses.

En lo referente al público de esa actuación, aún se constata el vínculo del contexto histórico recorrido nacionalmente, en el que las personas con deficiencia mental, auditiva y visual siempre fueron el foco de mayor atención por parte de las políticas educativas adoptadas. Por otro lado, hubo casi siempre mayor acceso derivado de los movimientos desencadenados por los padres, persona con deficiencia y profesionales de Fiscalía relacionados al área en defensa de los derechos de esas personas a una sociedad y una educación menos excluyente, menos segregativa y, principalmente, reafirmada en los propósitos de tornarla de hecho más inclusiva.

En ese transitar, se diferencia de aquellas concepciones adoptadas nacionalmente sobre la práctica del diagnóstico adoptado por las Secretarías, principalmente, las estatales y también en las elaboraciones de los informes, pues en la idea de definir lo especial y lo normal rotulan a los alumnos y no sirve como práctica reflexiva de actuación de los profesionales y, como consecuencia, de una nueva planificación concreta para la actuación, pero en el factor que impide el avance de la inserción de las personas con deficiencia en la escuela pública.

Con relación a la propuesta curricular del estado, se verifica que el compromiso ético de garantizar que todos los alumnos aprendan no fue posible, pues, conforme revelaron los datos estadísticos, los alumnos no consiguieron sobrepasar niveles de escolaridad aproximados a la Enseñanza Media, también, la valoración del profesor, la realización de la evaluación diagnóstica, la garantía de equipamientos y la implementación de salas de recursos en todas las escuelas quedaron solo en el plano de intenciones educativas.

En lo referente al análisis de la situación actual, se observa que los valores, las prácticas y las concepciones pedagógicas se fueron alternando a medida que la democratización del acceso escolar se fue consolidando; pasando por el rechazo, discriminación; hasta llegar al reconocimiento del alumno con deficiencia como sujeto de derecho.

De esa manera, la cultura escolar de las instituciones de enseñanza analizadas dejan de lado la visión funcionalista, alcanzando actualmente la visión interaccionista, de modo que se puede verificar en el discurso de la mayoría de los docentes investigados, la existencia de una convivencia de respeto y valoración de la persona con deficiencia en el contexto escolar, resultante de la cultura de acogida y socialización propagada en el mismo y de la concepción de altas expectativas en relación al desempeño de los

alumnos. Los coordinadores y directores niegan esa realidad, cuando, en sus porcentajes de 55.8% y 52.9%, confirman que algunas escuelas no tiene una cultura inclusiva, debido a las prácticas de segregación y descrédito a la potencialidad de los alumnos. Sin embargo, aun se perciben algunos discursos reveladores de pedagogía hegemónica, principalmente cuando afirman que defienden la igualdad de oportunidades para todos, concepción esa que sólo refuerza la construcción de la imaginación social de exclusión.

Cuanto a las políticas inclusivas, se reseña más la preocupación del órgano central con la política de accesibilidad que en relación a las demás, siendo que una de las estrategias pensadas para atender a la diversidad de los alumnos, según los investigados, se refiere a las adaptaciones curriculares en la capital y clases especiales en los demás municipios. En el campo residual de las escuelas analizadas, la cuestión de la construcción del diagnóstico es emblemática, ya que se entiende que no se puede, efectivamente, realizarlo sin recurrir a la riqueza de los elementos extraídos de una entrevista con los padres y alumnos.

Otro aspecto que necesita ser revisado es toda la existencia de proyectos políticos pedagógicos que aun no fueron reestructurados, con base en el abordaje inclusivo, defendido actualmente; tornándose así, inocuos a la mejoría de las relaciones educativas y de los procesos pedagógicos. También, descartan el valor pedagógico de los agrupamientos flexibles, por no emplearlos en su práctica cotidiana, conforme revelaron los declarantes, así como los elementos didáctico-metodológicos de las propuestas curriculares oficiales, que no fueron socializadas para aquellos que son los protagonistas en la ejecución del proceso pedagógico de atención educativa a las personas con deficiencia.

En ese sentido, es necesario la reconstrucción de los proyectos político-pedagógicos de las escuelas investigadas, teniendo como eje la construcción de una escuela abierta, acogedora positivamente y además el convivio y el aprendizaje como experiencia relacional, cooperativa y significativa a los alumnos y de desarrollo profesional del equipo pedagógico.

Además , tanto el desconocimiento de la propuesta curricular por los profesores cuanto la ausencia de un proyecto político-pedagógico inspirado en los principios de la educación inclusiva acaban fragilizando la escuela; principalmente, en la definición de

un plan educativa específico para el atendimento a los alumnos con deficiencia y, aun, la no efectivación de una política de sensibilización de la comunidad escolar en el proceso de admisión de los alumnos con deficiencia, conforma revelaron los sujetos participantes.

Sumase a esa carencia la existencia de pocos profesionales de apoyo, como interpretes, coordinadores itinerantes en la mayoría de las escuelas, excepto en las escuelas de la capital del Estado. En verdad, esa práctica genera impacto a nivel de satisfacción de los docentes, coordinadores y directores, con esos servicios, y revela la incredulidad de los entrevistados en el gobierno.

Con relación a las prácticas educativas, se encontró en las respuestas de algunos de los participantes que estos poseen espacios para socializar sus experiencias, motivar a sus alumnos con actividades desafiantes, planificadas con actividades productivas, como seminarios, conferencias, juegos, competencias, exposiciones, videos, lecturas, investigación, clases dialogadas, entre otras que favorezcan el aprendizaje de todos. Sin embargo, no priorizan la familia como socia del proceso educativa y una minoría de los cuestionados afirma que no trata de adaptar estilos y ritmos de aprendizaje individuales, por estar presos a la concepción de que la escuela sirve más para socializar que para favorecer el crecimiento y las reglas establecidas, justificadas por la gestión burocratizada, discusiones descentralizadas y el rechazo a la cultura de innovación. En relación a la planificación, los resultados revelan la práctica de la perspectiva funcionalista y participativa.

Cuanto al principio formación docente, se percibe aún que el avance de la propuesta educativa inclusiva en las escuelas públicas del Estado de Maranhão está en dependencia de una política de formación continua de los profesores, del apoyo y seguimiento de la administración central en las acciones que son desarrolladas en las instituciones educativas, de la socialización de la propuesta curricular al equipo docente y de la reformulación de los proyectos político pedagógicos.

Sin embargo, solamente tendremos una política de formación continuada efectiva, consolidada en el interior de los centros educativos, cuando abandonemos la idea de las acciones puntuales y esporádicas por una propuesta consistente, elaborada colectivamente por los profesionales que actúan en la escuela, a partir de temáticas que

contemplan las necesidades de todos. Con esa perspectiva es que tendremos de hecho los reflejos de la formación en la mejoría de la calidad de la enseñanza y en la transformación social de la escuela como espacio de inclusión y de aprendizaje.

En ese sentido, comprendiendo que la inclusión es un proceso que debe ser continuamente revisado, se percibe que también el modelo de formación docente debe ser modificado; tanto en términos académicos cuanto en relación a las acciones de calificación y recalificación, a partir de la adopción de un nuevo proyecto formativo, iniciando por la construcción del espacio formativo en las escuelas. Sin embargo, los profesores, en su mayoría, sugieren como propuesta, la solicitud de cursos a la Secretaría de Educación, en detrimento de la minoría, que apuntó sesiones de estudio y seminarios en las escuelas.

Uno de los reflejos, en lo que tañe a la actuación de los profesionales que trabajan en las escuelas maranhenses, se constató en algunas de las entrevistas realizadas, que es evidente el fomento de prácticas segregativas en el contexto escolar, las cuales van desde el portón de entrada de la escuela, en el patio, en la sala de clase, pues el punto de vista de estos profesionales está enfocado aún para la idea de la deficiencia como sinónimo de ineficiencia, improductividad y baja expectativa con relación a la capacidad de esos alumnos con deficiencia de poder desarrollarse académicamente.

En realidad, esa forma de actuar reside en parte en la visión de los patrones de regularidades tan sacramentados en la práctica educativa de estos profesionales que tienden aún a recusar vacantes en las escuelas, a estandarizar el atendimento a los alumnos, principalmente en las metodologías, en la organización del tiempo y de las clases, sin prerrogativas de reconocimiento de las diferencias. Esta postura implica la carencia de una política de formación continua de estos profesionales, esto representa una herramienta en favor de una acción educativa que favorece la igualdad de oportunidades a todos los alumnos y puede ser un cambio positivo para la transposición didáctica de los preceptos de la escuela inclusiva, teniendo en vista que tendrían condiciones, en ese espacio formativo, de compartir saberes y experiencias, solucionar los conflictos de convivencia y comprender cómo hacer para que esos alumnos sean incluidos de hecho.

Así, tratándose del Estado de Maranhão, no se puede afirmar que él no tuvo proyección y ni se puede dejar de resaltar que la conquista hasta hoy alcanzada en esa área basó en dos direcciones: la de que la visión reduccionista de la Educación Especial como subsistema y la de inclusión estrechamente vinculada a la inserción de las personas con deficiencias en la clase común, viene poco a poco quedando más claro para el entendimiento de que éstas deben estar juntas con los demás alumnos; y, por otro lado, la de que los avances aún están en la dependencia de una política educativa comprometida con la inclusión, con cambio en la estructura rígida y selectiva de algunas de las escuelas, en la adaptación curricular de los inmuebles escolares y de una nueva postura docente con relación a las expectativas de los alumnos, a fin de provocar una ruptura en el modelo pedagógico organizacional conservador y asegurar la calidad de la enseñanza regular para que esos alumnos tengan permanencia con éxito.

En ese sentido, se hace pertinente el esmero de una política de educación más inclusiva a todas las escuelas maranhenses encaminadas en la latente manifestación y en los anhelos de todos los que están envueltos en esa lucha de consolidación del derecho a la educación.

Al mismo tiempo, se incluye la implantación de una política de profesionalización docente como forma de desmitificar la inclusión escolar como una competencia de especialistas e, incluso, en el sentido de utilizar los conocimientos teórico-prácticos para transformar sus prácticas y en la superación de la dicotomía entre la enseñanza regular y la especial.

Eso implica valorización de las diferencias, superación de la idea de alumno padrón y de la inseguridad docente con sus intervenciones, la tolerancia de todos los que lidian con la cuestión educativa, de modo que, la Educación Especial adquiera un nuevo significado, pero individualizada y con nuevas formas de enseñarse, adecuadas a la heterogeneidad de los aprendices y comprometida con una educación para todos.

Vale resaltar, la necesidad de plantearse políticas específicas para cada Estado y cada municipio maranhense, con autonomía para que se organicen de acuerdo con sus necesidades, respetando las características de las personas con deficiencia, sus derechos y sus valores. Deben dar garantía de que ellas puedan frecuentar la escuela, con las

condiciones requeridas de una educación de calidad, sin dejarse confundir con tratamientos que las coloquen en situación de desigualdad, sometimiento o inferioridad.

No obstante, para que se pueda afirmar que la educación maranhense sea efectivamente inclusiva, requiere que se hagan necesarias modificaciones tanto en la definición de la política educativa como en la dotación de recursos y en el servicio educativa, no pudiendo posibilitar el acceso, banalizando la acción a la simple tarea de colocar al alumno con deficiencia en la escuela, para realizar meras tareas escolares como pintura, recorte o dejarla al margen, reservado en su carpeta escolar.

Sinceramente, la garantía de una escuela eficaz con calidad implica no solamente la valorización de la persona con deficiencia, en el respeto a sus diferencias, en la concepción de una educación diferente que va más allá de asegurarse una actividad más fácil, pero centrada en la capacidad de sus educadores de descubrir estrategias que estimulen a todos los alumnos a avanzar en el conocimiento y en el aprendizaje. Sin embargo, el estudio revela que, para implementar acciones que favorezcan el proceso inclusivo, es necesario descentralizar los servicios y programas de atención a los alumnos con deficiencia, disponer un equipo multiprofesional, garantizar interpretes y profesores de braille en todas las escuelas, adaptaciones de las mismas, reducción de los alumnos por clases, socializar la propuesta curricular a todos los profesores, y reformular los proyectos político pedagógicos.

Los coordinadores también necesitan corroborar prácticas más flexibles, dinámicas y estratégicas, visando atender las necesidades de todos los alumnos, teniendo en vista que fue indicado en la investigación que no hay una planificación específica de estrategias educativas vueltas hacia la atención de las necesidades de los alumnos en las escuelas en estudio. Además de eso, no se puede quedar esperando propuestas de formaciones (capacitaciones) implementadas solamente por el órgano oficial, pues los coordinadores deben colaborar para el fortalecimiento de las relaciones entre la cultura y la escuela, organizar momentos de seguimiento a la gestión en sala de clases, ampliar los ambientes de aprendizaje, estimular y articular la formación continua del equipo escolar, reservando momentos de estudio para la profundización teórica de las temáticas a ser trabajadas, seleccionar materiales y recursos para la realización de la misma y desarrollar actividades que promuevan la ampliación cultural del equipo.

Además, es necesario poner en práctica las bases filosóficas de la educación inclusiva en la construcción real de una nueva pedagogía que no discrimine ni torne inferior las capacidades y potencialidades de los alumnos, sino que se traduzca en la esencia de enseñar y hacer con que todos los alumnos tengan acceso al bien mayor: el conocimiento para que todos aprendan. Esto en fin, pasa inexorablemente por la formación y calificación docente, por las adaptaciones físicas y curriculares, por la asistencia técnico-pedagógica y por la concretización de los planes, proyectos y propuestas ya creados y otros a ser elaborados.

Se afirma esto, considerando los niños que aún están matriculados a una clase o escuela especializada, otros que aún ni entraron a la escuela y que a merced de edificios escolares adaptados con rampas, salas multifuncionales, sin contar con políticas educativas afirmativas de estímulo a la escolarización en las escuelas, ya garantizadas en las legislaciones educativas maranhenses y en los proyectos elaborados, de modo que esos niños con deficiencia no estén en desventaja con relación a su grado de escolaridad y, consecuentemente, en la vida diaria.

6.1. Sugerencias para el futuro

Delante los resultados obtenidos, se concluye, que la inclusión a pesar de estar establecida en los programas educacionales elaborados por el Estado y por los Municipios estudiados, como fundamento de atención a la diversidad y al desarrollo de todos los alumnos en una escuela de calidad, en la práctica, el análisis de la situación actual de las escuelas estatales y municipales del Estado de Maranhão confirma la existencia de factores que dificultan la práctica efectiva de los principios, de la política y de la práctica de la educación inclusiva, principalmente en lo que se refiere al proyecto político pedagógico, la atención educacional especializada, las redes de apoyo, las adaptaciones curriculares y la formación profesional docente debido a la manutención de política restrictiva de las Secretarías Estatales y Municipales de Educación y de la inadecuada atención a la definición de inversiones mínimas para hacer efectiva la inclusión.

Por un lado, es necesario destacar que a pesar de los datos de IBGE (2011) y del censo escolar de la SEMED, al comprobar la evolución de las matrículas de las personas en las escuelas regulares y en clase común en las escuelas en el período de 2000 a 2010, es

bien evidente que esa oferta aún es negada, y que la propuesta de educación inclusiva aún no está siendo vista por todas las escuelas como alternativa para el desarrollo. Por otro lado, es conveniente resaltar que muchos municipios aún detienen, por tanto, el peso de la escuela multiseriada, de la evasión escolar y de una propuesta de municipalización todavía forzada e impuesta por el ente federado con su política desconcentrada.

A su vez, se constató que los proyectos políticos pedagógicos que deberían tomar en cuenta esa realidad y promover cambios positivos y significativos en el ambiente escolar y en el aprendizaje de los alumnos, no fueron elaborados con fundamento en los principios de una escuela inclusiva. Según la predominancia de las respuestas de los sujetos participantes, los proyectos que existen en las escuelas no contemplan la diversidad, por haber sido elaborados con base en una educación fundada con los valores de la cultura dominante, o sea, con la idea de la homogeneización

Con base en la reflexión de la cultura escolar y retomando la escuela para el análisis de ese significado, se puede afirmar que las relaciones y valores pregonados por décadas en las instituciones escolares eran fundadas en una cultura predominantemente hegemónica, sostenida por los parámetros de la igualdad y exclusión del diferente, reglas uniformes, igualdades educativas para todos, pero que, gracias al poder creativo del hombre para poder modificar las costumbres y valores, viene paulatinamente permitiendo modificar esa realidad en la evolución y en el perfeccionamiento de la cultura escolar gestada a partir del surgimiento del nuevo paradigma de actuación: el de la inclusión.

Aunque sea así, ya se observan en los datos colectados escuelas que aceptan y reconocen la diferencia como un proceso de aprendizaje. Otras, aun están arraigadas en prejuicios, rótulos, prácticas segregacionistas refractarias, en un proceso de clasificación y separación de los alumnos considerados normales y diferentes, negándolos como sujetos de derechos y capacidades.

Cuanto a la atención educacional especializada, las salas de recursos que funcionan con alumnos arriba de lo que prevé la política educacional de la Secretaria de Educación del Estado y en horarios contrarios a los que ellos están matriculados en las redes estatales y municipales de enseñanza, así como también por la dificultad que los profesores tienen

en lidiar con alumnos con deficiencias diversas en la misma sala y por la baja frecuencia de los alumnos, debido a estos residir en barrios distantes de las escuelas. También, los profesores itinerantes, pensados por el MEC como una alternativa para una situación específica de carencia de recursos humanos fue adherida por las Secretarías Estatal y Municipal de Educación de la capital de forma general, institucionalizándolos como una oferta a todas las escuelas estatales y municipales de la capital y temporalizando el apoyo a los profesores porque al atender varias escuelas difícilmente estos están presentes en los momentos de las dificultades diarias de estos los profesores que los acompañan, pues, generalmente aparecen una vez por mes.

Es importante reseñar la ausencia de una política descentralizada de esos servicios en las escuelas estatales y municipales pertenecientes a los municipios fuera de la capital del Estado, así como el servicio realizado por los profesionales de apoyo (fonoaudiólogo, terapeutas, asistentes sociales, psicólogo, interpretes, profesores de Libras) y las colaboraciones de las redes de apoyo (APAE y Centro Educativos Especializados) que están localizados solamente en la capital.

De este modo, se percibe a partir de los datos colectados con los profesores, que las escuelas estatales de la capital y las escuelas municipales y estatales de los demás municipios analizados poseen un número reducido de profesionales de apoyo, ya que, de las escuelas estatales de la capital, 36.7% tienen interprete de Libras; 16.7%, profesores de Braille; 5%, fonoaudiólogo; 3.3%, asistente social y 1.7%, psicólogo. En las escuelas de los demás municipios analizados secuencialmente, el porcentaje obtenido en relación a esos profesionales destacados, quedaron con 13.4%, 12.7%, 2.8%, 2.1% y 2.8%, conforme respuestas de los profesores.

En lo que se refiere a las adaptaciones curriculares, vimos que la propuesta curricular elaborada por la secretaría Estatal de Educación no se constituye en una referencia para generar las discusiones, la reflexión y organización del trabajo docente, porque la misma no fue socializada a los profesores, y consecuentemente, contribuye para que algunas escuelas no realicen las adecuaciones curriculares y metodológicas necesarias al atendimiento de las diferencias individuales y al desarrollo del aprendizaje de todos los alumnos.

Tratándose de las adaptaciones escolares, se constató que aun existen escuelas no adaptadas y las adaptadas enfrentan problemas estructurales, conforme datos revelados pela 11ª Procuraduría Especializada; otro punto a señalar es referente a la no indisponibilidad por parte del Estado y Municipio de los equipamientos que favorezcan la comunicación, locomoción de los alumnos con deficiencia y de los recursos didácticos pedagógicos facilitadores del proceso enseñanza aprendizaje en la mayoría de las escuelas situadas en los municipios del interior maranhense, así como de las barreras que esos alumnos matriculados en esas escuelas enfrentan para frecuentar las mismas, debido a que la mayoría de las vías públicas no son estructuradas con asfalto, señalización visual y táctil, calzadas rebajadas y ausencia de transporte escolar.

También en relación la Política inclusiva, es evidente el porcentaje de profesores que consideraron las clases especiales como estrategias, ya que se obtuvo entre los profesores de las escuelas de la capital un porcentaje de 47.5%, siendo 11.3% en las escuelas municipales y 85 % en las estatales. Otro destaque fue con relación al agrupamiento flexible, pues los profesores de las escuelas estatales de los demás municipios no marcaron esa alternativa.

En cuanto a las estrategias de atención a la diversidad de los alumnos, los sujetos participantes destacaron en su mayoría, ser las adaptaciones curriculares; aunque, pocos evidenciaron la utilización de los agrupamientos flexibles que son fundamentales para el fortalecimiento de la concretización de la comunidad de aprendizaje en la sala de clases.

En lo relativo a la formación docente, no son pensadas por la Secretaría Estatal de Educación y por las Secretarías de los municipios estudiados, excepto de los profesores de la red municipal de la capital, una política de desarrollo profesional consistente, y, consecuentemente, la ausencia de esta se refleja en la definición de las políticas educativas para tender a los alumnos con deficiencia. Los datos constataron que las propuestas de formación, en su mayoría, consiste en la oferta de cursos esporádicos realizados en tiempo exiguo, los cuales no aseguran a los profesores conocimientos profundizados sobre las principales deficiencias y las formas de lidiar con ellas, así como los fundamentos metodológicos y evaluativos de construcción de conocimientos y de respeto a la diferencia.

En verdad, algunos profesores estudiados llegaron a afirmar que actúan sin ningún tipo de formación o información sobre la inclusión escolar, desconociendo así, en su acción pedagógica, las estrategias educativas en cada situación y con eso no saben buscar alternativas que enriquezcan su práctica.

Esos factores apuntados revelan que tanto las redes estatales y municipales de enseñanza, principalmente aquellas situadas fuera de la capital presentan dificultades a ser enfrentadas, lo que demanda esfuerzo y responsabilidad de las Secretarías de Educación con la reestructuración de una política educacional inclusiva y, también, la reestructuración de sus prácticas como forma de materializar sus programas educativos ya elaborados. Reestructurar las prácticas es posibilitar a los profesores una política de profesionalización docente (conocimiento y garantía de la valorización profesional constante) de modo a garantizar una calificación inserida en un contexto social dinámico, sustentado por conocimientos teóricos sólidos sobre las características del aprendizaje y de las deficiencias, enfoque metodológico curricular y evaluativo diferenciado al atendimento de las necesidades de los alumnos, así como conocimiento de nuevas tecnologías para que puedan reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de modo que puedan hacer mediaciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo de todos los alumnos en un aprendizaje significativo e interaccionista entre todos los protagonistas que actúan en las escuelas.

Una de las alternativas sería la creación de grupos de formación permanente, abriendo espacios para las prácticas educativas consistentes en el interior de las escuelas, a partir de la selección por los propios participantes de los miembros que serán responsables por investigar y organizar lecturas que abordan los fundamentos pedagógicos de la escuela inclusiva, de la propuesta curricular y del proyecto político pedagógico, así como hacer el registro y la sistematización de las prácticas y dificultades de los alumnos para que en colectivo, todos puedan reflexionar, elaborar las estrategias de enseñanza y compartir sus prácticas.

Esas ponderaciones sugieren la elaboración de un proyecto de trabajo que parte del levantamiento de las necesidades, de la definición de las condiciones de ejecución, de la metodología de trabajo y de las estrategias a ser implementadas, de la elaboración de material didáctico y del involucramiento de los representantes de las secretarías de educación y de los gestores de las escuelas como motivadores de ese proceso. Requiere

aun la elaboración de un Proyecto Político Pedagógico de modo que este no sea visto como un instrumento burocrático, sino que contemple los cambios de la cultura administrativa y nueva significación pedagógica de las escuelas en el proceso de organización del trabajo pedagógico de atención a la diversidad , en la metodología, en la actividad y en los procesos de evaluación, de forma que en él esté explícita la escuela y la inclusión que queremos, la concepción del hombre, mundo, aprendizaje y trabajo pedagógico.

También es importante promover la socialización de la propuesta curricular del Estado a los profesores de la red estatal de enseñanza para que estos puedan comprender las intenciones explícitas en ese documento y hacer la construcción de nuevas relaciones que ayuden a los alumnos a desarrollar sus funciones psicológicas superiores, conforme está previsto en ese referido documento, así como flexibilizar la enseñanza y el ajuste al currículo con adaptaciones en los objetivos, contenidos, criterios, procedimientos didácticos, metodologías y evaluación.

Se suma aun la organización de una red de apoyo para subsidiar todas las escuelas, constituida de servicios de apoyo disponibles para ayudar a garantizar la participación, comunicación, la acción, el aprendizaje, así como la disponibilidad de equipo de apoyo (profesionales especializados, terapeutas, interpretes, psicólogos, asistentes sociales, profesores especializados, coordinadores pedagógicos, fonoaudiólogo) salas multifuncionales, la organización de las escuelas en ciclos de aprendizaje, con funcionamiento en tempo integral (para que los padres no tengan que salir del trabajo para llevar sus hijos en la escuela), así como reducción de los alumnos en la clase y la constitución de tutoría entre alumnos, cuyas necesidades son identificadas y atendidas durante el proceso regular de enseñanza como forma de garantizar experiencias curriculares y aprendizaje significativo.

Otra propuesta sería la disponibilidad de transporte escolar adecuado para el alumnos con deficiencia, recursos pedagógicos y equipamientos tanto a los alumnos como a las escuelas (silla de ruedas, prótesis aditivas, ordenadores, etc.). Finalmente esas alternativas solo tendrán efecto si las escuelas trabajaran con proyectos educacionales que contemplen con más adecuación la diversidad de todos los alumnos, volverse más abierta, trabajando con un currículo flexible y con interacciones enriquecedoras que den nuevo significado a la presencia del alumno con eficiencia en la sala e clases como

forma de superar la visión homogeneizadora y pre conceptuosa de que estos alumnos aprenden en ritmo más lento, carecen de actividades faciales y sobretodo, promover en el ambiente escolar el crecimiento y desarrollo de todos los alumnos con una educación de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRÃO, J.(2002). *Pesquisa & História*. Porto Alegre: Edipucrs.
- ADORNO, T. W. (1995).*Educação e Emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- ALBERT GÓMEZ, M.J. (2000). *Metodología científica*. En LOPEZ BARAJAS, E.: *Introducción a las ciencias de la educación* (pp 171-188). Madrid: UNED.
- ALENCAR, E.(2001): *Introdução à metodologia de pesquisa*. Lavras: UFLA.
- ALVES, Nilda (Org.). (2004). *Criar currículo no cotidiano*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- ANACHE, A. A. e MARTINEZ, A. M.(2007). O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. En: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre: 43-53.
- ANDRADE, M. C. de.(1984). *Ensaio sobre a realidade maranhense*. São Luis: IPES.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; MENGA, Lüdke.(2008). Relações entre pesquisas, práticas e políticas de formação docente. En: LOPES, A. C. & MACEDO. B. (Orgs.). *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Porto/Portugal: Editora Profedições, p. 78-92.
- APPLE, M. (1987) Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n.60: 3-14.
- ARANHA, M. S.(2004). Programa Educação inclusiva: direito a diversidade. *Revista em aberto*. nº 3, Brasília: MEC.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. (2004). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. En: MOLINA. M.C. *Por Uma Educação do Campo*. (Org) Petrópolis, RJ: Vozes.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

ARNAIZ SÁNCHEZ P.(2005). “A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI”, *Revista da Educação Especial*, Brasília, MEC, N.1, Año I, pp. 7- 18.

ARÓSTEGUI, J.(2001). *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona: Crítica.

ARRILLAGA,P. y TORRENS, R.(1982). *Introducción a los problemas de la historia*, Madrid: Alianza.

AZEVEDO, F.de. (1976). *A transmissão da cultura*. 5ª.ed. São Paulo: Melhoramentos/INL.

BALBÁS ORTEGA, M.J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*.Barcelona: PPU.

BAPTISTA, C.R. (2006): Inclusão em diálogo: algumas questões que inserem. *Ensaios Pedagógicos*. Brasília.

BAPTISTA, M. V.(1995). O planejamento estratégico na prática profissional cotidiana. *Revista Serviço Social e Sociedade*. nº 47, pp.110-119.

BARBOSA, L. M. A y MANGABEIRA, W.(1987): *A incrível história dos homens e suas relações sociais*. 6 ed. Petrópolis:Vozes.

BARDIN, L.(2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa. ed.70.

BARRERA PÉREZ, A (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas de latas habilidades: alguns impactos que dificultam seu atendimento.*Caderno de Educação Especial*, n.º22, pp. 45-59.

BARROSO, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E.(2007). Atendimento educacional especializado em deficiência mental. En: GOMES, A. L. L. et. alii. de. *Atendimento educacional especializado – deficiência mental*. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília: 13-39.

- BAUTISTA, R. et.al. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa-Portugal: Dinalivro.
- BEYER, H. O. (2003). “A proposta da Educação Inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana da experiência alemã”. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: UNESP, n.02, Año IX, pp.163-180.
- BERNAL GUERRERO, A. y VELÁSQUEZ CLAVIJO, M.(1989): *Técnicas de investigación educativa. Procedimientos auxiliares*, Sevilla: Alfar.
- BESSELAAR, J. V. D.(1979). *Introdução aos Estudos Históricos*. São Paulo: E.P.U.
- BIANCHETTI, R. G. (1999): *Modelo Neoliberal e Políticas Públicas*. 2.ed. São Paulo:Cortez.
- BISQUERRA, R.(1989). *Métodos de investigación educativa* . Barcelona: CEAC.
- BLANCHET, A. y otros. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Narcea.
- BLEGER, J.(1987). *Temas de Psicología: entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes.
- BLOCH, M.(1993). *Introducción a la historia*, México: FCE.
- BOBBIO, N. (1992). *A era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- BOGÉA, M. A. Oliveira. (2000). *Educação Especial e Escola Inclusiva: reflexões sobre a proposta de inclusão do portador de deficiência na classe comum das escolas municipais de São Luís*, Monografia, São Luís: UEMA.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.
- BOMENY, H.M.B.(1981). *Paraíso tropical: a ideologia do civismo na TVE do Maranhão*.Rio de Janeiro:Achiamé.

BONFIM, M. N.(1985). *Do velho ao novo. Política e Educação no Maranhão*. São Luís: Edufma.

BOURDIEU, P y PASSERON, J. C. (1975). *La reproducción*. México: Editora Siglo XXI.

BOWEN, J. (1994). *História de la educación Ocidental*. Baelona: Herder. Tomo I.

BRANCHETTI, L. y FREIRE, I. M. (2001). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. São Paulo: Papirus.

BRUNO, M. M. G. y MOTA, M. G. B. (Coord.). (2001) “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual”. *Revista de Educação Especial*, Brasília:MEC. Secretaria de Educação Especial, Vol.1. Fascículo I, II e III.

BRUNO, M.G. y MOTA, M. G.B. da. (2001a). “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual”. *Revista de Educação Especial*, Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, Vol.2. Fascículo IV.

BUENO, J. G. S. (1993). *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC.

BUENO, J. G S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Brasília:MEC. vol. 3. n.5, 7-25.

BUENO, J. G S. (2008) A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. En: DECHICHI, C.;SILVA, L. C. da; (Orgs.). *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: Edufu,2008.

BUENO, J. G S. (2008a).As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? En: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Editora Junqueira&Martin, Brasília: 43-66.

BURKE, Peter (Org.). (1992). *A Escrita da História*. São Paulo: Unesp.

CAIADO, K. R. M. (2003). *Aluno deficiente na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados.

CÁMARA, C. P. y GONZÁLEZ, E. G.(1999). Política educativa y compensación de las desigualdades los grupos desfavorecidos y su derecho a ser diferentes. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 178- 179, pp.333-350.

CÁMARA, M. C. P.(2000). Diversidad y educación: contribuciones científicas y tendências actuales de investigación em historia de la educación especial. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº184, pp.247-266.

CARDOSO, C. F. (1981). *Uma Introdução à História*. São Paulo, Brasiliense.

CARDOSO, C. F., BRIGNOLI, H. P.(1983). *Os Métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal.

CARDOSO, C. F., VAINFAS, R. (Org.). (1997). *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus.

CARDOSO, C.F. (1981). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica.

CARMO, A. A. do. (2001). “Inclusão Escolar: Roupa nova em Corpo Velho”. *Revista Integração*. Brasília, MEC, nº.23, Ano 13, pp.43-48.

CARVALHO, J. M.(2002). *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARVALHO, J. S. (2004). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes.

CARVALHO, M. B. W. B. (2004a). *A política Estadual Maranhense de Educação Especial (1997-2002)*. Dissertação de Doutorado, São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba.

CARVALHO, R. G. G. (2006) Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madeira, Portugal (ISSN: 1681-5653) n.39/2. 25.06.06 Disponible en

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf> .Acceso el 21 de diciembre de 2010.

CASTELLS, M. (1999). *O Poder da Identidade*. 2 ed., vol 2, São Paulo. Paz e Terra.

CERTEAU, M.de.(2002) . *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CERVO, A. L.(1980): *Metodologia científica*. Bogotá: Ed. Mc.Graw-Hill Latinoamericana.

CEZAR DE FREITAS, M. (Org). (1998). *Historiografia educativa brasileira*. São Paulo: Ed.Contexto.

CHAUÍ M. (2000). *Brasil. mito fundador e sociedade autoritária. História do povo brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

CIDADE, R. E. A. y FREITAS: S. de. (2002). *Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadores de deficiência*. Curitiba: FPR.

CNE. (2001).Conselho Nacional de Educação. *Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE.

COELHO, A. S. B. F. (1990). *A intervenção psicopedagógica na parceria com os professores*. Rio de Janeiro: UFRJ.

COHEN, L. y MANION, L.(1990). *Métodos de investigação educativa*, Madrid: La Muralla.

COLL, C., PALÁCIO, J. y MARCHESI, Á.(1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

COLLINGWOOD, R. G. (1994). *A Idéia de História. Presença*. Martins Fontes: Lisboa.

COMÊNIO, J. Amós de. (1992). *Didática Magna*.3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão Técnica, apresentação de notas à educação brasileira. Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez.

COSTA, W. Cabral de. (1997). *Do Maranhão novo ao novo tempo: trajetória das oligarquias Sarney no Maranhão*. São Luís: UFMA.

COUTINHO, C. P. (2004). Quantitativo versus Qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Actas do XVII Congresso da ADMEE: A avaliação de competências, reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência*. Lisboa: FPCE-VL, 18-20. pp.436-448.

COUTINHO, C. P. (2006). A investigação em meios de ensino entre 1950 e 1980; expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa. Vol.19 (1). pp.153-174

CUNHA, H. W. A. P. (2010). A pessoa com deficiência no espaço urbano de São Luís: (des) caminhos para formalização da inclusão. *Caminhos de Geografia*. Uberlândia v. 11. pp. 76 – 90.

DAVIS, C. (1989). Papel e valor das Interações Sociais em Sala de Aula. *Cadernos Pesquisa*, São Paulo (71). pp. 49-54.

DE GABRIEL, N. y VIÑAO FRAGO, A.(1997). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel.

DELORES, J. (2000). *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

DÉLOUREDE, N. H.(2002). *O setor de apoio no processo de inclusão*. Goiânia: Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Católica de Goiás.

DINIZ, D., MEDEIROS, M. y BARBOSA, L. (org.). (2010): *Deficiência e Igualdade*. Brasília: UNB.

DRAY, W.(1977). *Filosofia da História*. Rio de Janeiro: Zahar.

EAGLETON, T. (2005). *A idéia da cultura*. Trad. Sandra Castelo Branco. São Paulo: UNESP.

EAGLETON, T. (1997). *Ideologia: uma introdução*. Trad. Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: UNESP.

ECHEITA, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

ECO, U. (1984). *Cómo se hace una tesis. Teorías y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.

EDLER CARVALHO, R.(2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação.

EDLER CARVALHO, R. (2002). *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA.

EDLER CARVALHO, R. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação.

EDLER CARVALHO, R. (2005). Educação inclusiva: de que estamos falando? *Caderno de Educação*, nº26. pp.12-27.

EDLER CARVALHO, R. (2008). *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.

ESTEBAN, L. y MAYORDOMO, A. (1983): *Textos para Historia de la Educación. Comentario de Textos*. Valencia. 2a.ed.

ESTEBAN, M. T.(2005). *Escola, currículo e avaliação*. 2.ed. São Paulo: Cortez.

FALEIROS, M.H.S.(2001). *A inclusão de aluno com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Carlos.

FEBVRE, L. (1986): *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.

FEITOSA, R. M. M. (1994). *O processo sócio-econômico do Maranhão*. Belém: UFPA. Dissertação de Mestrado.

FERNANDES, B. M. (2004). *Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”* – Texto Preparatório. Petrópolis: UNESP.

FERNANDES, D.(1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Revista Noesis*. Lisboa(18):64-66.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. (1974). *Evolución del pensamiento histórico en los tiempos modernos*. Madrid: Editora Nacional.

FERREIRA, I. (1993). *Caminhos da Aprendizagem: uma alternativa educativa para a criação de pessoas com deficiência mental*. Brasília: CORDE.

FERREIRA, J. Romero. (1994). *A exclusão da diferença*. 2ª ed. Piracicaba/SP: UNIMEP.

FERREIRA, M.C.C. y FERREIRA, J. R. (2007). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. En: GÓES, M.C.R. de. y LAPLANE, A.L.F. de. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

FERREIRA, W. P. (2000). Fazendo sentido do conceito de inclusão através da compreensão dos processos exclusionários nas escolas. *XIX Congresso de Reabilitação Internacional*. Rio de Janeiro.

FIORI, J. L. (2003). “Um novo país é possível” - entrevista a jornalista Cíntia Moscovich. Zero Hora, *Caderno de Cultura*, Porto Alegre. pp.282-284.

FONSECA, R. T. M. da (2005). *O trabalho da pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos: o direito do trabalho, uma ação afirmativa*. Dissertação de Doutorado. Paraná. UFPR.

FONSECA, V. (2005). *Educação Especial*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- FREIRE: (1983). *Extensão ou comunicação*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE: (1987). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completa*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE: (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. RJ: Paz e Terra.
- FREIRE: (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE: (2001). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro.
- FREIRE, F. M. P. VALENTE, A.(Orgs.). (2001). *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, M. T. de A. (1995). *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.
- FREITAS, T. M., JOBIM, S. y KRAMER, S. (Orgs.).(2003). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Michail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, G. y CIAVATA, M. (2003). “Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, Vol. 24, nº 82. pp.93-130.
- GAGNEBIN, J. M. (1997). *Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago.
- GARCIA, R. M. C. (2007). O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. En: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre: 11-20.
- GARCIA, R. M. C. (2008) .Políticas inclusivas na educação: do global ao local. En: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Editora Mediação, Porto Alegre: 11-24.

GATTI, B. (2008). Formação Inicial: a origem do sucesso e do fracasso escolar. *Revista Nova Escola*. nº.216.

GAY: (1990). *O Estilo na História*. São Paulo: Companhia das Letras.

GHIRALDELLI JÚNIOR: (2006). *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez.

GIMENO SACRISTÁN. J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. En NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor* Porto. Portugal: Porto Editora, LDA.

GIROUX, H. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed.

GLAT, R. (2007). *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensinoaprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico. Rio de Janeiro: FAPERJ.

GLAT, R. (2007a). Adaptações curriculares no contexto de uma Educação Inclusiva. En: *VI Congresso Internacional e XII Seminário Nacional do INES*, Rio de Janeiro, INES.

GLAT, R. (2008). *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensinoaprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

GLAT, R. y BLANCO, L. de M. V.(2007). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. En: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras.

GLAT, R e PLETSCHE, M. D y FONTES, R. de S.(2007). *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico aprovado com mérito pela FAPERJ: Rio de Janeiro, 55f.

GOFFREDO, V. L. F. Senéchal. (1991). *Integração ou segregação/ O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ.

GÓES, M.C.R de. y LAPLANE, A.L.F. de. (2007). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

GOHN, M. da G. (1999). *Movimentos sociais e Educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez.

GONH, M. da G. (2002). O cenário da educação, trabalho e lutas sociais. En: GENTILI: y FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez. pp.91-124.

GONZALEZ ARROYO, M.(2004). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. En CASTAGNA MOLINA, M. (Org). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.

GRAMSCI, A. (1978). *Maquiavel: A política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (1998). *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro.

GREIVE VEIGA, C. et al. (2003). *História y historiografía da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

GUASP MUNTANER, J. J. (2000). *Aportaciones de la educación especial a las escuelas eficaces*. En: ABAT MIÑAMBRES, A. y MONCLÚS JOVE, G. *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida: Depart. DE Didáctica y Organización Escolar: Universidad de Lleida. pp.77-92.

GUIJARRO, M. R. B. (2005). *Inclusão: um desafio par aos sistemas educacionais. Ensaios pedagógicos*, MEC, SEESP: Brasília.

GURGEL, T. (2008). Currículo dos cursos de Pedagogia não prepara para a realidade escolar. *Revista Nova Escola*. nº.216.

- HANGUETTE, T.M.F. (1987). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- HILSDORF, S. (2003). *História da Educação Brasileira: Leituras*. Perdices, São Paulo: E. Thompson.
- HOBSBAWN, E. (1996). *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- IMBERNÓN, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (1996). *Anuário Dicionário Estatístico do Maranhão*. Rio de Janeiro.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo 2000-2010*. Disponible en: <http://www.ibge.gov.br/>. Acceso en 05 de Enero de 2010.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011). *Censo 2010*. Disponible en: <http://www.ibge.gov.br/>. Acceso en 20 de noviembre de 2011
- IGEA, B. del Rincón. (2005). *Presente e futuro do trabalho psicopedagógico*. Trad. Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed.
- JANNUZZI, G. S. de M (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- JIMÉNEZ, R.J.B.(2008). Antecedentes de la Educación Especial. *Revista csif*, nº45. Granada.
- KASSAR, M. de C. M. ARRUDA, E. E. de e BENATTI, M. M. S.(2007). Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. En: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A.S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre: 21-31.
- JENKINS, K. (2001). *A História Repensada*. São Paulo: Contexto.

KRAWCZYK, N. (2000). *A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina*. En: *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: referenciais em debate*. Campinas: Autores Associados. pp.2-5.

KUHN, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid: FCE.

LAPLANE, A. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, Campinas. vol. 27, nº 96 . pp. 689-715.

LEVIN, J. (1985): *Estatística aplicada a ciências humanas*. São Paulo: Harbra.

LIBÂNEO, J. C. (2003). *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez.

LIBÂNEO, J. C. (2008). Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 32: 168-178.

LIMA, M. (2002). “O Fantasma do Maranhão”. *Revista VEJA*. São Paulo, Brasil, nº2. pp. 20-30.

LIMA, P.A. (2010). *Educação Inclusiva: indagações e ações nas áreas de educação e saúde*. São Paulo: Avercamp.

LOBO, L. (1978). *Los nuevos derechos del Niño*. UNICEF, 1978.

LÓPES, E.M. T.y GALVÃO, A. M^a.O (2001). *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP& A.

LÓPEZ TORRIJO, M. (1999). *Textos para uma historia de la educación especial*. Madrid: Editorial Tirant lo Blanch.

LÓPEZ-BARAJAS, E. (1984): *Didáctica: metodología de la investigación*, Madrid: UNED.

LÜCK, H. et.al. (2001). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5º ed. São Paulo: Papirus.

- LUDKE, M. (1988). “Como anda o debate sobre metodologia quantitativas e qualitativas na pesquisa educativa”. *Cadernos de Pesquisa*. n. 64, São Paulo. pp.61-63.
- LUDKE, M. y ANDRÉ, M. L. (1986). *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU.
- LUDKE, M. y ANDRÉ, M. L. (2008). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: EPU. 12e.
- MACHADO, M. L. N. (1989). *A educação pré-escolar. Fundamento e Didática*. 5ª ed. São Paulo: Ática.
- MACIEL JÚNIOR, J. da S. (2008). *A política de cotas no trabalho como ação afirmativa para a pessoa com deficiência em São Luís*. . Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas, São Luís, Universidade Federal do Maranhão.
- MORAIS, A. M. y NEVES, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2). Portugal, CIED - Universidade de Lisboa. pp. 75-104.
- MALERBA, J. (1996). *A velha História: Teoria, Método e Historiografia*. Papirus: Campinas.
- MALERBA, J. (org). (2007). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. Rio de Janeiro: Contexto.
- MANTOAN, M. T. E. (1999). *Autismo-Inclusão. Todas as crianças são bem-vindas à escola*. Universidade Estadual de Campinas: LEPED/FE/UNICAMP.
- MANTOAN, M. T. E. (2001). “A hora da virada”. *Revista da Educação Especial*. Brasília, MEC. nº. 1, Ano I.
- MANTOAN, M. T. E. (2006). Igualdade e Diferença: como andar no fio da navalha. En. MANTOAN, Maria Teresa Eglér y PIETRO, R.G.(org): *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

MANTOAN, M. T. E. (2011). *Todas as crianças são bem vindas à escola*. Disponible en:// <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>. Acceso en 30 de mar. 2011.

MANTOAN, M.T.E y PRIETO, R.G. (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo:Summus.

PAULON, S. M. et al. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

MARQUES, C. A. (1970). *Dicionário histórico-geográfico da província do Maranhão*. Rio de Janeiro:Fon-Fon e Seleta.

MARQUES, R. P. (2004). *Por amor e pela vida: a gestação da APAE em São Luis-Maranhão*. São Luis: Uema.

MARSHALL, T. H. (1990). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Vozes.

MARTINS, A. R. (2008). Na formação continuada não basta só tapar os buracos. *Revista Nova Escola*. São Paulo:Abril. nº.216.

MARTINS, L. de A. R. et alii. (2011). *Inclusão: compartilhando saberes*. 5ª ed. Petrópolis,RJ: Vozes.

MARTÍN BRIS, M. (2002). *Planificación de centros educativos: organización y calidad*. Barcelona, Praxis.

MARX, Karl. (2006). *O capital. Crítica da Economia Política*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 23 ed.

MATTOS, E. A. (2002). *Deficiente mental: integração/inclusão/exclusão*. VIDETUR-13, São Paulo: Salamanca. p.13-20. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/>>. Acceso em: 07 de setiembre de 2011.

MAZZOTTA, M. J. da S.(1997). *Educação Escolar: Comum ou Especial?* São Paulo, Pioneira.

MAZZOTTA, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ªed. São Paulo: Cortez.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (1993a). Educação para Todos. Avaliação, políticas e programas governamentais em Educação Especial. MEC/ UNESCO. Promedlac. Recomendações da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação. Trad. Cira de Matos Brito Pinto. En: *Cadernos de Educação Básica*. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília, MEC. nº 2.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. (1993b). *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. (1993c): *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC/SEESP.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (1995). O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Série: *Diretrizes* nº. 11).Brasília: SEESP.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (1998b). *Informe Estatístico da Educação Básica. Evolução recente*. Brasília, MEC.

MEC, Ministério da Educação. (1999a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares– estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. (1999b). *Decreto n. 3298 de 20 de dezembro de 1999*. Brasília.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2001a). *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 05 de Junho de 2001*. Brasília: MEC.

MEC, Ministério de Educação e Cultura.(2001b). *Lei nº 10.216 de 4 de junho de 2001 - Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental*. Brasília: MEC.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2001c). *Plano Nacional de Educação-PNE: Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001*. Brasília: MEC.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2001d). *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Aprovado em 03 de julho de 2001. Brasília: CEB.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2004a). *Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília: MEC.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2004b). *Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)*. Brasília: MEC.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2005). *Educação Especial no Brasil*. Brasília: SEESP.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 29 de agosto de 2006*. Brasília: MEC.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2007a) . *Decreto nº. 6.094, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.Brasília: MEC.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2007b). *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. Brasília: SEESP.

MEC. Ministério de Educação e Cultura. (2007c). *Relatório elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB)*. Ministério da Educação. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br> . Acessado em outubro de 2011.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2008). *Evolução da Educação Especial no Brasil*. Secretaria de Educação Especial: Disponible en <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>. Acesso em 12 de febrero de 2008.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, MEC.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2009). *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2003/2009*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC.

MEC. Ministério de Educação e Cultura. (2000). *Avaliação, Políticas e PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS em Educação Especial*. Disponible en: <http://www.mec.gov.br/seesp/publicações.shtm>. Acesso em 14 de ene.2010.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. (2010). *Censo Escolar 2010*. Disponible en <http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/matricula/censoescolar-2010.asp>? Acesso en 19.01.2011.

MEIRELES, M. M. (1980). *História do Maranhão*. 2ª ed. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão.

MELCHIOR, J. C. de A. (1997). *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas. SP: Autores Associados.

MELO, E. A. de (2007). *Perfil da APAE*. Disponible em <http://www.cest.edu.br/perfil-prof.expedido.html>. Acesso em 23 enero de 2007.

MELO, F. (2006). *História do Maranhão*. São Luís: Alpha.

MELLO, G. N. de. (1987). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, São Paulo: Cortez.

MENDES DE FARIA- FILHO, L. (1999). *Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análises, objectos e fontes*. Belo Horizonte: Ed. H.G.

MENDES, E.G. e TOYODA, C.Y. y BISACCIONE, P. (2009). S.O.S. inclusão escolar: avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo.

En: BAPTISTA, C.R. et. alii. *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.

MENEZES, M. de L.s et al. (1991). Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Trad. Menezes, Maria de Lourdes et al. Brasília: UNICEF.

MINAYO. M. C de S. (2001). *A pesquisa Social: teoria, método*. Petrópolis: Vozes.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

MINISTÉRIO PÚBLICO (2010a). Relatório do Ministério Público sobre a situação das escolas públicas de São Luís. Disponível em <http://www.mp.ma.gov.br/site/detalhesnoticiageral.mtw?noticia-id>. Acesso em 05.02.2011.

MINISTÉRIO PÚBLICO (2011b). *Relatório da Correição Interna realizada nos procedimentos instaurados antes da criação da PPD*. São Luís: 11ªPPD.

MINISTÉRIO PÚBLICO (2011c). Relatório de procesos por períodos. São Luís: PGE.

MIRANDA, J. R. et al. (2001). Direito à Educação: *necessidades educacionais especiais, subsídios para atuação no Ministério Público brasileiro*. Brasília: MEC/SEESP.

MIRANDA, J. R. et al. (2001). Direito à Educação: *necessidades educacionais especiais, subsídios para atuação no Ministério Público brasileiro*. Brasília: MEC/SEESP.

MONEREO, C; DURÁN, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

MONLEVADE, J. A. (2004). *Porque FUNDEB e não mais FUNDEF*. Brasília:UNDIME. Disponível em <http://www.undime.org.br>. Acesso em 08 de setembro de 2011.

MORIN, E. (2006). *Os setes saberes necessários à Educação do futuro*. 11 ed. São Paulo: Cortez.

MORAIS, A. M. y NEVES, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2). Portugal: CIED - Universidade de Lisboa. pp. 75-104.

Nações Unidas. (1996). *Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiências*. São Paulo: CVI-AN/Apade.

NEVES, J. (1934). Prefácio. En HOERNLE, E. *Educação Burguesa e educação proletária*. São Paulo: Unitas. pp.12-17.

NOSELLA, y BUFFA, E. (1996). *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos,SP : Edufscar.

NÓVOA, A. (1988). *A História do Ensino Primário em Portugal: Balanço da investigação realizada nas últimas décadas*. En: 1º Encontro de História da Educação em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,.

NOVOA. A.(1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. (coord) (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote.

NÓVOA, A. (2001). *Revista Nova Escola*. São Paulo:Abril, nº.142, pp.23.

OLIVEIRA, F. de. (1994). *Estado, sociedade, movimentos sociais e política pública no limiar do século XXI*. Rio de Janeiro: Fase.

OLIVEIRA, I. B. (2004). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, R. P.de. (2007) Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 28, nº 100, Edição Especial: 661-690.

OLIVEIRA, A. A. S. de. (2007). *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Editora Práxis, Bauru/SP, 2007.

OREAL, UNESCO. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativas*. UNICEF, Chile: Fundación Hineni.

OSÓRIO, A. C. do N. (2005). *Inclusão Escolar em busca de fundamentos na prática Social. Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. 1ª ed. Brasília: MEC/SEESP.

PACHECO, F. (1923). *Geografia do Maranhão*. São Luís: Oficinas de Alfredo Teixeira.

PRADO, M. E. B. B. FREIRE, F. M. P. (2001). A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. En: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez.

PAGÉS: (1983). *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*, Barcelona: Barcanova.

PAIVA, V. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola.

PEREIRA DE SOUSA, C. (Org). (1998). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Ed. Escrituras.

PERRENOUD (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educativa.

PERRENOUD (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PESSOTTI, I. (1984). *Deficiência Mental: da superstição à ciência*, São Paulo: EDUSP.

- PIAGET, J. (1973). *Problemas de Psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense.
- PIMENTA, S. G. (Org.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- PLETSCH, M. D. (2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 254 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/pletsch_tese.pdf. Acesso em outubro de 2011
- POPKEWITZ, T. (1997). *Reforma educativa: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PRADO, M. E. B. B. y FREIRE, F. M. P. (2001). A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. En: FREIRE, F. M. P. y VALENTE, A. (Orgs) *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez
- PRIOESTE, C. D. RAICA, D. y MACHADO, M.L.G. (2006). *Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp.
- QUIXABA, M. N. O y SANTOS, M. S. dos (2009). *A educação Especial em destaque: participação política e ações inclusivas no Estado do Maranhão*. São Luís: SEEDUC.
- RAIÇA, D y SANDIM, A.S. de A.et alii (2008). *Tecnologias para a educação inclusiva*. São Paulo: Avercamp.
- RAMOS, R. (2010). *Passo para a inclusão*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- RAMOS: R. B. (2002). *Os direitos fundamentais da pessoa de deficiência*. 9 ed. São Luís: Promotora do Idoso e deficiente.
- REIS, J. C. (2003). *História e Teoria*. Rio de Janeiro: Fgv.
- RIBEIRO, D. dos R., HEREDERO, E.S. y LEONELLO, J.C. (2001). *A escola inclusiva em perspectiva*. Alterosa, MG: CEPP.

- RIBEIRO, M. L. Sprovieri y BAUMEL, C. Rocha de Carvalho. (2003). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp.
- ROCHA, R. M. G. (1999). *A educação no Maranhão*. Brasília: UNICEF, MEC/DUNDESCOLA, Banco Mundial/UNDIME.
- RODRIGUES, J. H. (1981). *Teoria da História do Brasil: Introdução Metodológica*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro.
- ROHDEN, H. (2004). *O pensamento filosófico da antiguidade*. São Paulo: Martin Claret.
- ROJAS COUTO, C. B. (2006). *O direito social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira: uma equação possível?*. São Paulo: Cortez.
- RUIZ PALOMARES, A. (1998). *Educación Especial y atención a la diversidad*. Universidad: Albacete.
- RÜSEN, J. (2001). *Razão Histórica*. Brasília: Unb.
- SALGADO, S. S.(2006). Inclusão e processos de formação. En: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez. p. 59-68.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLES, J. A. (1998). De la educación especial a las necesidades educacitivas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativos. En SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio y TORRES GONZÁLES, José A.(coord.). *Educación Especial I: una perspectiva curricular, organización y profesional*. Madrid, Espanha: Pirámide. pp. 23-44.
- SANTIAGO, A. R. F.(2004). Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. In: *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, nº 17: 21-32, Curitiba, jan./abr.
- SANTIAGO, S. A. da S. (2004). Mitos e verdades que todo professor precisa saber: reflexos sobre a pedagógica na perspectiva de inclusão. *Construir notícias*. nº.16, Ano 3. pp.20-25.

- SANTOS, B. de S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B. de S. (2007). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, R. P dos. (2009). *Um Brasil Amigo: Ir e vir-Direito de Todos*. São Luís-Ma: Monatran.
- SANTOS, R. P dos. (2011). *Ofício nº565/2011*. São Luís:PJE.
- SANTOS FILHO, J. (2001). Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafios o paradigmático. En: SANTOS FILHO, J. Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez:13-59, 2001.
- SASSAKI, R. K. (1997).Inclusão de pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Revista brasileira de Educação Especial*, Brasília: MEC. N.2, Año I. pp.15-18.
- SASSAKI, R. K. (1999). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- SAVIANI, D. (1993). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados.
- SAVIANI, D. et.al. (1997). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico actual*. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2007). O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: *Revista Educação & Sociedade*, v. 28, nº. 100, Edição Especial: 1231-1255.
- SCHAFFRATH, M. (2006). O uso das fontes na pesquisa historiográfica: questões metodológicas iniciais. *Práxis Educativa*, Vitória da Conquista. nº2. pp.237-246.
- SCOZ, B. (2005). *Psicopedagogia e realidade Escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. 2ª ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes.
- SCHÖN, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. En NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. (2011). *Estrategias organizativas y curriculares en el marco de la escuela inclusiva*. Guadalajara. España: CEP Guadalajara:01- 125.

SEDUC, Secretaria Estadual de Educação. (2009). *Educação Especial: Censo Escolar-2009*. Disponible en <http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirPagina.aspx?id=15>. Acceso en 10.10.2010.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação. (2010). *Programas, Projetos e Ações de Educação Especial*. Disponible en <http://www.saoluis.ma.gov.br/semmed/frmPagina.aspx?id> Acceso en 06.08.2010.

SENADO FEDERAL.(1988). *Constituição: República Federativa*. Brasília: Centro Gráfico.

SENADO FEDERAL.(2011). *Constituição Estadual do Maranhão*. Disponible en :<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/70443>. Acceso en 22.04.2009.

SEPLAN, Secretaria Estadual de Planejamento. (1995). *Plano Plurianual. 1996/1999*. Maranhão: Sioge, V 1.

SEPLAN, Secretaria Estadual Planejamento. (1998). *Lei n.7356, 29 de dezembro de 1998. Dispõe sobre a reforma e reorganização administrativa do Estado e dá outras providências*. São Luís: Sioge.

SEPLAN, Secretaria de Planejamento do Estado. (1999a). *Decreto nº 17.096*. São Luís: Sioge.

SEPLAN, Secretaria Estadual de Planejamento. (1999b). *Lei n. 7.384 de 16/06/99- Modifica dispositivo da Lei n. 7.356 de 29/12/98 que dispõe sobre a Reforma e Reorganização Administrativa do Estado*. São Luís: Sioge.

SILVA JÚNIOR, H. (2003). *Direito e Legislação Educativa para a diversidade étnica: breve histórico*. En RAMOS, M. N.(Coord). *Diversidade na Educação: reflexos e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. pp.13-25.

SILVA, M.das G. (1999). *Propuesta de la Escuela de Ciegos de Maranhão-ESCEMA*. São Luís: UEMA.

SILVA, O. M. (1986). *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS.

SOARES, M. A. Leite (2005). *A Educação do surdo no Brasil*. 2.ed. Campinas: Autores Associados.

SOUZA, M. A. de. (2010). *IV Encontro Ibero Americano de coletivos escolares e redes que fazem investigação na sua escola. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações*. Cutitiba: Universidade de Tuiuti.

SOUZA, Â. R. (2001). “A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira”, In *Revista Ibero-americana de Educação*, <http://www.campus-oei.org/revista/fin_edu3.htm> [acesso em 10 de Feb. 2006]

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. (1999): *Inclusão: guia para educadores*, Porto Alegre: Artes Médicas.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

TARDIF, M.; LESSARD, C.(2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

VEIGA, I. P. A. (1992). *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. Ed. Campinas: Papirus.

VELILLA BARQUERO, R. (1979). *Cómo se realiza un trabajo monográfico*, Barcelona: Eunibar.

VICO, M. et al. (1985). *Guía para la realización de trabajos de investigación en Teoría e Historia de la Educación*. Málaga: Universidad de Málaga.

VIDAL, D. G. y FARIA FILHO, L. M.de. (2005). *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.

VIEIRA, M. do P. et al. (1989). *A Pesquisa em História*. São Paulo: Ática.

VIEIRA, N.J.W. (2003). A escola e a inclusão de alunos portadores de altas habilidades. *Caderno de Educação Especial*. Santa Catarina. nº 21. p.7-22.

VIOTTI DA COSTA, E. (2001). *Introdução ao estudo da emancipação política*. En: MOTA, C. G.(org.): *Brasil em Perspectiva*. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil.

VITALIANO, C.R. (2002). *Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores*. Tese de Doutorado. Marília, Universidade Estadual Paulista.

VOIVODIC, M.A.M.A. (2008). *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. 5ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes.

VYGOTSKY, L.S. (1989). *A formação social da mente*. 3ªed. São Paulo: Martin Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Tradução: Claudia Shiling. 1 ed. Porto Alegre: Artmed.

WARDE, M. J. (2000). Temas de História de Educação. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, nº9.

WEBER, M. (2001). *Metodologia das Ciências Sociais*. Campinas: Unicamp/Cortez .

ZABALLA, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.

REGISTRO DOCUMENTAL

1. 1970, noviembre, 28. São Luís-Ma.

Estatutos de la Escuela Nacional de Ciegos de Maranhão (ESCEMA), reproducidos en el certificado notarial que atestigua el registro de la Escuela Nacional de Ciegos de Maranhão en el registro Civil de personas Jurídicas, libro A, nº 8.

Archivo particular da ESCEMA, Secretaria.Cop.Ms.

2. 1970, diciembre, 23. São Luís-Ma.

Certificado notarial expedido por la Notaría de Azevedo, en el que se hace constar en los archivos del Registro Civil de Personas Jurídicas está registrada, en el libro A, nº 8, a Escuela de Ciegos de Maranhão (ESCEMA), reproduciéndose en el mismo la convocatoria para Asamblea General de sus Socios y el acta de aprobación de sus Estatutos, con el texto de los mismos, de fecha 28 de noviembre de 1970.

Archivo particular da ESCEMA, Secretaria.Orig.Ms.

3. 1971, marzo, 07. São Luís-Ma.

Carta convocatoria de una reunión en el día 08 de marzo de 1971 de todos los interesados para efecto de la fundación de la APAE-Asociación de Padres y Amigos de Excepcionales reproducido en el Diario Imparcial.

Ed.: Convite da primeira reunião de criação da APAE, *Archivo* del Jornal Imparcial, São Luís-Maranhão, 1324.pp.11.Impr.

4. 1971, Marzo, 10. São Luís-Ma.

Acta del fundación de la Apae que comprueba la creación de la institución, por un grupo de profesionales pertenecientes al cuadro de Recursos Humanos de la Secretaría Estatal de Educación, médicos, técnicos, maestros y asistentes sociales

de la Fundación del Bien Estar Social, del Instituto da Previdência Social-INPS y los padres, amigos y demás interesados en diez días de marzo de mil novecientos setenta y uno.

Archivo particular APAE .Biblioteca, São Luís-Maranhão. Orig. MS.

5. 1971, Marzo, 23. São Luís-Ma.

Carta declaratoria que atestigua la solicitud del registro de la autorización de reglamentación del Instituto São Jorge en veinte e cinco de enero de 1970 reproducido en el Diário Pequeno.

Ed.: Jornal Pequeno, nº. 6373. pp.08. Archivo Jornal Pequeno, sección Departamento de publicaciones. Impr.

6. 1979, marzo, 21. São Luís-Ma.

Informe que señala la propuesta de creación del Programa Bolsa de Aprendizaje para persona con deficiencia conteniendo el regimiento que norte a el funcionamiento y a operacionalización pedagógica de la misma.

Archivo de la Secretaria de Educación Estatal, División de Enseñanza Especial, São Luis-Maranhão. 1979.Orig. Mecanograf.

7. 1981, mayo, 14. São Luís-Ma.

Informe de la Secretaria de Educación Estatal en el que señala las líneas directrices que considerará en la Secretaria de Educación para la operacionalización del Centro de la Educación Especial y la política de Educación Especial en el Estado de Maranhão en la década de 80.

Archivo de la Secretaria de Educación Estatal, División de Enseñanza Especial, São Luis. 1981. Orig. mecanograf.

8. 1982, febrero, 26. São Luís-Ma.

Informe que señala la estructura, finalidad, orientación y ejecución de la Propuesta de Educación Profesional del Centro de Enseñanza Helena Antipoff

para el aprendizaje de los oficios de todos los alumnos con deficiencia en el Estado de Maranhão.

Archivo de la Secretaria de Educación Estatal, División de Enseñanza Especial, São Luis. 1982. Orig. Mecanograf.

9. 1988, octubre, 05. Brasília.

Constitución de la República Federativa que garantizó como fundamento a todos los brasileños la ciudadanía y la dignidad de la persona humana, instituyendo como uno de los principios de la igualdad del derecho, las condiciones de acceso y permanencia en la escuela.

Ed.: Senado Federal. Constituição (1988): *Constituição: República Federativa*. Brasília, Centro Gráfico, 1988. Impr.

10. 1989, abril, 28. São Luís-Ma.

Proyecto de Ley nº. 28/89 que atestigua la exención de pago de tarifa en el uso del servicio de transporte colectivo en el municipio a los clientes de la APAE y sus responsables.

Archivo de la Câmara Municipal de São Luís-Maranhão. Biblioteca. Orig. Mecanograf.

11. 1990, julio, 13. Brasília.

Estatuto de los niños a que dispone sobre la protección integral a lo niño y al adolescente, disciplinando en mayor profundidad los derechos fundamentales y los principios de la educación.

Ed. Ministério da Justiça. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990. Impr.

12. 1990, 10, enero, Brasília.

Conferência Mundial de Educação para Todos en que proclama el reconocimiento del derecho fundamental de educación para todos y define sus participantes.

Ed.: Senado Federal: *Conferência Mundial de Educação para Todos*. MEC. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1990. Impr.

13. 1991, mayo, 13. São Luís-Ma.

Decreto nº. 11.858 de 13/05/91 dispone sobre la reorganización de la estructura básica de la Secretaría Estatal de Educación del Estado de Maranhão e articuló la División de Educación Especial subordinado a la Coordinación Especial de Enseñanza.

Ed.: *Decreto n. 11.858 de 13 de maio de 1991. Dispõe sobre a reorganização da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação*. Archivo del Diário Oficial do Estado do Maranhão. São Luís: Maranhão, v.2,15 maio de 1991, pp.2-5. Impr.

14. 1991, julio, 23. São Luís-Ma.

Ley nº. 3. 161/91 que dispone sobre el gratuidad del transporte colectivo urbano/autobús a toda y cualquier persona portadora de excepcionalidad.

Archivo del Ayuntamiento de São Luís, Maranhão, Sección de Obras y atos.1991. Orig. mecanograf.

15.1991, septiembre, 12. Brasília.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Plan de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje que garantizó como fundamento a todas las personas el combate a la exclusión del sistema educativa.

Ed.: UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Trad. Menezes, Maria de Lourdes et al. Brasília, 1991.Impr.

16. 1991, julio, 14.

Declaración Universal de los derechos humanos en el que señala las líneas directrices mundiales sobre derechos civiles, políticos y culturales consagrados y aprobados.

Ed.: CORDE, Coordenação Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência: *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília, CORDE, 1991. Impr.

17. 1992, agosto, 30. São Luís.

Constitución del Estado del Maranhão aprobada en año de 1992 en el marco de garantías de los principios de derechos fundamentales , incluyendo la educación, salud, cultura, ocio y trabajo.

Ed. Assembléia Legislativa. *Constituição (1992): Constituição do Estado do Maranhão*. 2ed. São Luís, SIOGE, 1992.Impr.

18. 1993, diciembre, 21. Brasilia.

Informe del ministro de educación presentado en el Comité Regional Intergovernmental de Educación para Todos en el que señala las recomendaciones de la evaluación, políticas e programas gubernamentales de la Educación Especial.

Ed.: MEC, Ministério de Educação e Desporto: *Educação para Todos. Avaliação, políticas e programas governamentais em Educação Especial*. MEC/ UNESCO. Promedlac. Recomendações da V Reunião do Comitê Regional Intergovernmental do Projeto Principal de Educação. Trad. Cira de Matos Brito Pinto. En: *Cadernos de Educação Básica*. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília, MEC. N. 2, 1993 a. Impr.

19. 1993.junio, 13, Brasilia.

Plan Decenal de Educación para Todos reproduciéndose en el mismo las directrices educativa publicadas en el Ministerio de Educación del Brasil .

Ed.: MEC. Ministério da Educação e Cultura: *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1993b. Impr.

20. 1993, diciembre, 07. Brasilia.

Política Nacional de Educación Especial que considerará el ministerio de educación sobre la gestión de control de educación de la persona con deficiencia en el Brasil.

Ed.: MEC. Ministerio de Educación e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC/SEESP, 1993c. Impr.

21.1994, octubre, 15. Brasília.

Declaracion de Salamanca reproduciéndose en la misma el compromiso de todos los países con la inclusión y acciones sobre las necesidades educativas especiales.

Ed.: UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ações sobre as Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, CORDE, 1994. Impr.

22.1995, abril, 29. São Luís-Ma.

Directrices Políticas publicados en la Secretaria de Educación de Estado de Maranhão sobre la propuesta coyuntural del año 1995-1998.

Ed.: Secretaria de Desenvolvimento Humano. Educação: uma *Directrices Políticas 1995-1998*. São Luís, GDH. 1995 a. Impr.

23.1995, agosto, 20. São Luís-Ma.

Proyecto de integración escolar del alumno con deficiencia mental dictados de una política de reconocimiento del derechos en la escuela.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, 1995b. *Orig. Mecanograf.*

24. 1995, abril, 20. São Luís-Ma.

Propuesta de funcionamiento del Centro Integrado de Educación Especial donde se incluye las líneas directrices de organización y ejecución del educación especial.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, 1995c. *Orig. Mecanograf.*

25. 1995, marzo, 12. São Luís-Ma.

Plan Plurianual del año de 1996/1999 publicados pela secretaria estatal de panificación y trata de la reorganización estructural y pedagógicos de la misma.

Ed.:SEPLAN, Secretaria de Estado do Planejamento. *Plano Plurianual. 1996/1999.* Maranhão, Sioge, V 1, 1995.

26. 1996, febrero, 10. São Luís-Ma.

Proyecto Supletorio Nivel I para personas con deficiencia Mental que disciplina los criterios de ingresos y la organización pedagógica

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, 1996b. *Orig. Mecanograf.*

27. 1996, mayo, 10. São Luís-Ma.

Sub-proyecto de sala de recursos para alumnos portadores de deficiencia mental en el estado de Maranhão con sus directrices de escuelas regulares en la red oficial de enseñanza.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, 1996c. *Orig. Mecanograf.*

28. 1996, junio, 07. São Luís-Ma.

Propuesta del Centro Integrado de Educación Especial Padre João Mohana-CIEESP con su visión de prestar servicio especializado al Programa de Educación Especial a los niños con conductas típicas (autismo, rett y west) o de alto riesgo.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, 1996a. *Orig. Mecanograf.*

29.1996, abril, 03. Rio de Janeiro.

Anuário Dicionário Estatístico del Maranhão elaborado en el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Ed.: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: *Anuário Dicionário Estatístico do Maranhão*. Rio de Janeiro, 1996. Impr.

30.1996, diciembre, 20. Brasília.

Ley de Diretrizes e Bases de la Educación Nacional nº 9394/96 que garantiza inclusive los derechos de los educandos con deficiencia en escuelas brasileñas.

Ed.: MEC. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC, 1996. Impr.

31. 1996, Julio, 17. São Paulo.

Normas sobre equiparación de oportunidades para personas con deficiencias y recomendaciones de consolidación de su ejecución.

Ed. Nações Unidas. *Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiências*. São Paulo, CVI-AN/Apade, 1996.

32. 1997, marzo, 10. São Luís-Ma.

Propuesta que establece normas creadas en la Secretaria Estatal de Educación sobre la Integración de alumnos portadores de deficiencia mental de 4 a 6 años en los jardines de infancia de la red regular de enseñanza.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, 1997a. Orig. *Mecanograf*.

33. 1997, abril, 24. São Luís-Ma.

Resolución CEE 177/97 que establece normas para la Educación Especial en el Sistema de Enseñanza del Estado y da otras providencias.

Archivo del Conselho Estadual de Educação. São Luís-Maranhão.1997. Orig. *Mecanograf*.

34. 1997, junio, 08. São Luís-Ma.

Proyecto Orientación pedagógica (Educación Precoz) de naturaleza preventiva a través de acciones educativas/psicopedagógicas asociadas a las de carácter terapéutico.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, 1997b. Orig. *Mecanograf*.

35. 1997, mayo, 13. São Luís-Ma.

Propuesta de orientación psicológica a los maestros de alumnos de clases especiales que están presentando problemas de comportamiento en sala de clase y sus directrices generales.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, 1997c. Orig. *Mecanograf*.

36. 1997,octubre,10. São Luís-Ma.

Oficio del nº 145/97 que reglamentaba la emisión del carné de gratuidad en los transportes colectivos urbanos de São Luís-Ma a persona con deficiencia.

Archivo de la Secretaría Municipal de Transporte Urbano de São Luís, *SENTUR*, Sección de Controle y Documentación. São Luís-Maranhão. 1997. Orig. *Mecanograf*.

37. 1998, marzo, 23. São Luis-Ma.

Resolución nº 01/98 que asegura la promoción de la defensa de derechos de la persona con deficiencia en ámbito de la salud, educación, formación profesional, trabajo, edificación y transporte.

Archivo de la Fiscalía de Justicia Especializada en Defensa de los Derechos da Persona con Deficiencia. 1998. Biblioteca, São Luís-Maranhão.

38. 1998, abril, 12. São Luís-Ma.

Propuesta pedagógica que reglamenta el servicio educativa al alumno portador del síndrome de autismo en escuelas públicas municipales y sus directrices generales.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, 1998. *Orig. Mecanograf.*

39. 1998, junio, 11. São Luís-Ma.

Reforma del Estado desarrollado con un nuevo modelo de gestión para el Maranhão en su aspecto económico, político, social y cultural.

Archivo de la SEPLAN- Secretaria de Estado de Planejamento. Sección de Recursos Humanos e Previdência. São Luís-Maranhão, 1998a. Orig. mecanograf

40. 1998, diciembre, 29. Sao Luis.

Ley nº 7.356, 29 de diciembre de 1998 que dispone sobre a reforma y reorganización administrativa del estado y da otras providencias.

Ed.: SEPLAN, Secretaria de Planejamento do Estado: *Lei n.7356, 29 de dezembro de 1998. São Luís, Sioge 1998. Impr.*

41. 1998, abril, 30. Brasília.

Parâmetros Curriculares Nacionais en el que señala las líneas directrices norteadoras de la educación en el Brasil propuesto por el Ministerio de Educación.

Ed.: MEC, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998a. Impr.

42. 1998, mayo, 02. Brasília.

Informe Estatístico publicado en el Ministerio de Educación sobre a crescente expansão de matrículas de la Educación Básica.

Ed.: MEC, Ministério de Educação e Desporto. *Informe Estatístico da Educação Básica. Evolução recente*. Brasília, MEC, 1998b. Impr.

43. 1999, septiembre, 14. Brasília.

Parâmetros Curriculares Nacionais el que señala las líneas directrices norteadoras de las adaptações curriculares y sus estratégias de educación de alumnos con necesidades educacionales especiales.

Ed.: MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999a. Impr.

44. 1999, diciembre, 20. Brasília.

Decreto nº 3.298 de 20 de diciembre de 1999 que dispone sobre la Política Nacional para la Integración de la persona con deficiência.

Ed.: MEC. Ministerio da Educação e Cultura. *Decreto n. 3298 de 20 de dezembro de 1999*. Brasília, 1999b. Impr.

45. 1999, marzo, 10. São Luís-Ma.

Proyecto sala de recursos para alumnos portadores de deficiência mental desarrollado con finalidad de asegura la aprendizaje de los mismos.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. Asesoría de Enseñanza Especial, 1999b. *Orig. Mecanograf.*

46. 1999, junio, 16. São Luís-Ma.

Ley nº 7.384 de 16/06/99 que modifica dispositivo de la Ley nº. 7.356 de 29/12/98 e dispone sobre la Reforma y Reorganización Administrativa del Estado.

Ed.: SEPLAN, Secretaria de Planejamento do Estado. *Lei nº 7.384 de 16/06/99* São Luís, Sioge, 1999b. Impr.

47. 1999, septiembre, s.d. São Luís-Ma

Decreto nº 17.096 que trata de la reorganización de la la Secretaría Estadual de Educación en Gerencia de Estado de Desarrollo Humano y de otras providencias.

Ed.: SEPLAN, Secretaria de Planejamento do Estado. Decreto nº 17.096. *São Luís, Sioge 1999a.*

48. 1999, diciembre, 03. São Luís-Ma

Informe elaborado por la Secretaría Estadual de Educación referente la situación actual de la Educación Especial en Maranhão en el año de 1999.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. Relatório de la situación atual de la Educación Especial en Maranhão. División de Enseñanza Especial, *SINEST/GDH, 1999a, São Luís. Orig. Mecanograf.*

49. 1999 diciembre, 28. São Luís-Ma

Bases conceituais, princípios e Diretrizes de um novo modelo de gestão para o Maranhão.

Ed.: Gerência de Administração e Modernização. *Bases conceituais, princípios e Diretrizes de um novo modelo de gestão para o Maranhão.* São Luís, 1999. Disponible en <http://www.ma.gov.br>. Acesso en 21 de março de 2007.

50. 1999, diciembre, 1. São Luís-Ma

Informe elaborado por la Secretaría Municipal de Educación referente las actividades de la educación especial en el año de 1999.

Archivo de la SEMED-Secretaria Municipal de Educación. *Relatório de atividades*. Coordinación de Educación Especial, 1999. Orig. *Mecanograf*

51. 2000, diciembre, 19, Brasília

Ley nº 10.098 aprobada en el año de 19 de diciembre de 2000 basados en los paradigmas normativo de la política de acessibilidad.

Ed.: MEC. Ministerio da Educación e Cultura. *Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000: Acessibilidade*. Brasília, TECNEP, 2004.

52. 2001, marzo, 14. São Luís-Ma

Propuesta de reestructuración, implantación e implementación de los servicios y programas de Educación Especial en la red municipal de enseñanza en el municipio de São Luís-MA

Archivo de la Secretaria Municipal de Educación. Plano Municipal de la red municipal de enseñanza en el municipio de São Luís-MA. Coordinación de Enseñanza Especial, 2001. Orig. *Mecanograf*

53. 2001, enero, 09. Brasília

Plan Nacional de Educación-PNE aprobada a través de la Ley nº 10.172 de 9 de enero de año de 2001 el Ministerio de Educación.

Ed.: MEC, Ministerio de Educación e Cultura: *Plano Nacional de Educação-PNE: Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001*. Brasília, MEC, 2001.

54. 2001, junio, 24. São Luís-Ma

Propuesta curricular de la Secretaria de Educación del Estado de Maranhão.

Archivo de la Secretaria Estadual de Educación. 2001a. *Orig. Mecanograf*

55. 2001, marzo, 05. São Luís-Ma

Propuesta del Centro de Apoyo Pedagógico de lo Deficiente Visual del Estado do Maranhão-CAP con su visión de prestar servicio especializado al Programa de Educación Especial a los niños con deficiencia visual.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, 2001b. *Orig. Mecanograf*.

56. 2002, marzo, 10. São Luís-Ma

Plan de desarrollo económico y social sustentable del Estado de Maranhão presentado por técnicos de la Secretaría de Planificación del Gobierno del Estado..

Ed.: Gerência de Planejamento e Gestão. *Plano de desenvolvimento econômico e social sustentável do Estado do Maranhão*. São Luís, 2002. Disponible em <http://www.ma.gov.br>. Acceso en 17 de setiembre de 2007.

57. 2002, junio, s.d. São Luís-Ma

Diagnóstico de la Educación especial referente al servicio educativa de la secretaria de educación el todos los niños y adolescentes matriculados en la red estadual de enseñanza.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, *SINEST/GDH, 2002a Orig. Mecanograf*

58. 48. 2002, mayo, s.d. São Luís-Ma

Informe de la Secretaría de Educación referente a oferta de las matriculas de Educación especial y el tipo de servicio realizado en las escuelas estaduais de Estado do Maranhão en el año de 1998 a 2002.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. Supervisión de Información y Estadística. *SINEST/GDH, 2002b. Orig. Mecanograf*

59. 2002, junio,s.d. São Luís-Ma

Diagnóstico de la Educación especial elaborado por la Asesoría de Enseñanza Especial de la Secretaría de Educación del Estado sobre el servicio de las personas con deficiencia en las escuelas públicas del Estado de Maranhão

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. Supervisión de Información y Estadística. *SINEST/GDH, 2002c. Orig. Mecanograf*

60. 2002, diciembre, 13. São Luís-Ma

Informe estadístico en el año 1996 a 2002 sobre el servicio educativa de las personas con deficiencia en el Estado de Maranhão.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. Supervisión de Información y Estadística. *SINEST/GDH, 2002d. Orig. Mecanograf*

61. 2003, septiembre, 17. São Luís-Ma

Propuesta del Centro de Apoyo a las Personas con Surdez del Estado do Maranhão-CAS con su visión de prestar servicio especializado al Programa de Educación Especial a los niños con deficiencia auditiva.

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, *SINEST/GDH, 2003. Orig. Mecanograf.*

62. 2004, mayo, 10, Brasília.

Carta para el tercer Milenio que trata de las noticias y opiniones internacionales relacionadas al tema de la discapacidad.

Ed.: Carta para el tercer Milenio. *Revista Eletrônica sobre noticias y opiniones internacionales relacionadas al tema de la discapacidad. Abril y mayo.2004.* Disponible en <http://www.disabilityworld.org>. Acesso en 21 de agosto de 2006.

63. 2004, agosto, 10. São Luís-Ma

Plan Decenal de Educación de la ciudad de São Luís para el período 2005/2013 elaborado en año de 2004 por la Secretaria Municipal de Educación, incluyendo las directrices sobre el educación especial inclusiva.

Archivo de la Secretaria Municipal de Educación. Superintendencia de Enseñanza primaria. 2004. *Orig. Mecanograf*

64. 2005, octubre, 12. Brasilia.

Informe del ministro de educación presentado en la Asamblea Anual de Profesionales de la Docencia en el ámbito de la educación especial, en el que señala las líneas directrices que considerará el ministerio de educación para la capacitación profesional de los docentes en educación especial.

Ed.: MEC: Ministério de Educación e Cultura. *Educação Especial no Brasil*, Brasília, SEESP, 2005, pp. 36-47. Impr.

65. 2005, junio, 17. São Luís-Ma

Informe estadístico de la oferta de matriculas de los alumnos con deficiencia en las escuelas publicas municipales en el año 1994 a 1999.

Archivo de la SEMED- Secretaria Municipal de Educación. Coordinadoría de Documentación e Estadística. São Luís-Maranhão. 2005. *Orig. Mecanograf*.

66 .2006, marzo, 30.

Datos estadístico de las acciones tramitadas por la Fiscalía de Justicia Especializada en la Defensa de los Derechos de la Persona con Deficiencia resultantes de la negación de la oferta de vacantes en las escuelas públicas estatales.

Archivo Biblioteca de la 11ªFiscalía de Justicia Especializada en la Defensa de los Derechos de la Persona con Deficiencia. São Luís-Maranhão. 2006. *Orig. Mecanograf*.

67. 2006, junio, 10. São Luís-Ma

Propuesta del Nucleo de Altas Habilidades/Superdotados-NAAH/S con su visión de prestar servicio especializado al Programa de Educación Especial a los niños de altas habilidades/superdotados

Archivo de la Secretaria Estatal de Educación. División de Enseñanza Especial, 2006. *Orig. Mecanograf.*

68. 2008, febrero.12, Brasília

Informe actual sobre la evolución de la oferta de educación especial en el Brasil.

Ed.: MEC, Ministerio de Educación e Cultura. *Evolução da Educação Especial no Brasil*. Secretaria de Educação Especial: Disponible en <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>. Acceso em 12 de febrero de 2008. Impr.

69. 2010, diciembre, 10. São Luís-Ma

Informe estadístico de la oferta de matriculas de los alumnos con deficiencia en las escuelas publicas estadual en el año 2009- 2010.

Archivo de la SEDUC- Secretaria Estadual de Educação. Superintendência de Estatística. SEDUC, 2010. São Luís-Maranhão. Orig. Mecanograf.

70. 2010, diciembre, 28. São Luís-Ma

Informe estadístico de la oferta de matriculas de los alumnos con deficiencia en las escuelas publicas municipal en el año 2010.

Archivo de la SEMED- Secretaria Estadual de Educação. Superintendência de Educação Especial. SEMED, 2010. São Luís-Maranhão. Orig. Mecanograf.

APÉNDICES

1. APÉNDICE DOCUMENTAL

C.D. n° 1.1

Guía de entrevista para colecta de datos-Alumna

- 1- ¿Considerando las primeras experiencias educativas de personas con deficiencias en el Estado de Maranhão, usted podría informar como ocurría el proceso educativo de esos alumnos en las escuelas?
- 2- ¿Con relación a su formación académica, de qué forma se consolidó su trayectoria educacional en la escuela?
- 3- ¿Qué influenció a usted a graduarse en Letras?
- 4- ¿En términos profesionales, puede relatar cómo se concretizó su ingreso en el contexto escolar?
- 5- ¿En relación a la creación de la ESCEMA , usted recuerda los hechos que marcan en relación a ella?
- 6- ¿Cómo se consolidó la integración de los alumnos con deficiencia visual con los demás alumnos en la ESCEMA?
- 7- ¿De qué forma la ESCEMA garantizó su funcionamiento pleno?
- 8- ¿Fue la dificultad de locomoción el factor que acabó influenciando para la transferencia de sede de la ESCEMA?
- 9- ¿Cómo fue implantada la propuesta de cualificación docente?
- 10- ¿De qué forma se consolidaba la relación del Estado con la ESCEMA?
- 11- ¿Cuáles son las dificultades enfrentadas por la ESCEMA?
- 12- ¿Qué actividades pedagógicas eran desarrolladas en la ESCEMA?

C.D. n° 1.2

Guía de entrevista para colecta de datos- coordinadora y maestra

- 1- ¿Cómo se consolidaron las primeras iniciativas educativas que facilitó el acceso a la persona con deficiencia en el contexto maranhense?
- 2- ¿Cuál fue su contribución en ese proceso?

- 3- En lo referente a la propuesta de oficialización de la Educación Especial en el contexto de la política educacional maranhense. Explique, ¿de qué forma esto se consolidó en la práctica en términos políticos, pedagógicos, metodológicos y estructurales?
- 4- Con relación a la propuesta de calificación profesional de las personas con discapacidad y también de los propios maestros en el Estado de Maranhão comente los efectos de ésta en la práctica cotidiana.
- 5- ¿Qué actividades eran desarrolladas por las instituciones especializadas y regulares del Estado de Maranhão y de qué forma ellas propiciaban la integración de la persona con discapacidad en la escuela?
- 6- ¿Hay diferencia del acceso de la persona con discapacidad en la escuela regular y en la escuela especializada?
- 7- ¿Cuáles son las principales dificultades enfrentadas en ese proceso de inserción de la persona con discapacidad en el contexto escolar?
- 8- Relate cómo se dio la expansión de la oferta educacional a las personas con discapacidad en el Estado de Maranhão.
- 9- ¿Cuál es el modelo de servicio educacional predominante en la construcción del acceso de las personas con discapacidad en Maranhão?

C.D. n° 1.3

Términos de Consentimiento:

Señor(a) Participante:

El objetivo de este trabajo es la elaboración de una Tesis de Doctorado en la cual nos proponemos mostrar la situación actual de la Inclusión de Alumnos con Discapacidad en las escuelas del Estado de Maranhão, y para alcanzar este objetivo, oiremos diferentes segmentos de profesionales involucrados con esta temática de inclusión educacional de esos alumnos.

A través de éste documento, solicitamos su consentimiento para utilizar, de forma anónima, todas las informaciones y declaraciones obtenidas como resultado de la aplicación de diferentes cuestionarios a los Coordinadores, Gestores y Profesores de las escuelas municipales y estatales participantes en este estudio, en consonancia con el principio de ética del investigador y respeto a la autonomía de los participantes.

C.D. n° 1.4

CUESTIONÁRIO AI PROFESSOR - Primeira versão

Estimado Profesor(a)

Considerando la necesidad de levantamiento de la situación actual de la inclusión de alumnos con deficiencia en las escuelas do Estado do Maranhão, nos gustaría contar con el apoyo de usted profesor para el refinamiento del estudio sobre la temática en cuestión, teniendo como categorías de análisis, cinco indicadores: datos de los participantes, Cultura escolar, políticas inclusivas, prácticas educativas y formación profesional docente. Por tanto, precisamos de la colaboración de todos para la obtención de los datos presentados a seguir.

1- Datos del participante

Escuela: _____

() Municipal () Estatal Municipio:

Participante: Sexo----- Edad-----

Formación Profesional

() Magisterio de grados iniciales () Graduación. ¿Cuál? -----

() Pos Graduación () Maestría () Doctorado

2 Cultura escolar

2.1 ¿En su concepción, su escuela tiene una cultura inclusiva, de acogimiento, socialización y valorización del alumno con deficiencia?

() Si () No. Justifique.

2.2 ¿Usted percibe la preocupación del gobierno para con la inclusión de la persona con deficiencia en la escuela?

() Si () No

2.3 ¿Ocurrieron ya en la sala de clases recusas de aceptación de alumnos con deficiencia por algún profesor de su escuela?

() Si () No

2.4 En su opinión, la concepción que su escuela tiene sobre la inclusión, es:

() Alta expectativa de todos los profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencia.

() Baja expectativa de todos los profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencias.

2.5 ¿Hay en su escuela preocupación frecuente de la gestión escolar de difundir valores positivos (respeto, solidaridad y cooperación) en el sistema escolar?

() Si () No

2.6 ¿Cuáles son las barreras existentes en su escuela que obstaculizan la inclusión de los alumnos con discapacidad en el contexto escolar?

- () Falta de preparación de los profesores para lidiar con la inclusión.
- () Metodología de enseñanza.
- () Actitudes pedagógicas de irrespeto a las diferencias y de subestimación de la capacidad del alumno con discapacidad.
- () Falta de instituciones de apoyo.
- () Falta de creación de ciclos de aprendizaje.
- () Barreras arquitectónicas.
- () Barreras comunicacionales (el acceso al lenguaje verbal y visual no disponible para todos los alumnos.
- () Actitud (visión prejuiciosa)
- () Instrumental

2.7 ¿Qué cambios positivos ya pueden ser vividos en el contexto escolar cuanto al proceso de inclusión educacional de los alumnos con discapacidad en su escuela?

3-Políticas inclusivas

3.1 Para atender a la diversidad de los alumnos matriculados en su escuela, qué políticas fueron implementadas en su escuela:

() Consolidación de la Política de accesibilidad (adaptaciones del edificio con rampas, baños adaptados).

() Formación continuada de profesores.

() Creación de grupos de apoyo que auxilie al docente en la elaboración de la adaptación curricular y en el atendimento al alumno y en la orientación de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

() Equipo multiprofesional () salas de recursos.

3.2 En relación a la política de admisión de los alumnos, que estrategias son frecuentemente realizadas para acoger los alumnos con deficiencia en su escuela:

() Sensibilización de los miembros de la institución para acogida de los alumnos con deficiencia.

() Construcción del diagnóstico del alumno.

() La Secretaria de Educación es la que remite el alumno.

() Entrevista con la familia a fin de investigar la historia del alumno, sus necesidades especiales las expectativas de los padres con relación al aprovechamiento y desempeño escolar del hijo, así como clarificar para los mismos lo que la escuela puede y debe ofrecer al niño.

() Preparación de un plan educacional trazado para el alumno con deficiencia.

() Entrevista con el niño () Creación de tutoría entre los iguales

() Persona o un equipo que sirva de enlace entre todos los envueltos en el proceso de inclusión.

() Ninguna de las alternativas.

() Todas las alternativas.

3.3 ¿Dispone su escuela de un proyecto político- pedagógico que contempla la diversidad de todos los alumnos?

() Si () No En caso afirmativo, que medidas contempla?

3.4. ¿Qué estrategias de atención a la diversidad se organizan en su escuela?

() Adaptaciones curriculares.

() Clases no contraturno

() Agrupamientos flexibles.

() Clases especiales.

() Apoyo dentro de la sala de clases por profesores de educación especial.

() Otras.

3.5 Cuanto a los profesionales especialistas en el área de educación especial, su escuela posee:

() Interpretes en libras () Profesores de braille () Fonoaudiólogo () Terapeutas () Psicólogos () Asistente social () Coordinadores () Profesores itinerantes

4- Prácticas educativas

4.1 El alumno con deficiencia matriculado en su escuela frecuenta:

() Clase especial () Clase regular de enseñanza

4.2 ¿Los alumnos están escolarizados en los grados por edades o por nivel curricular?

☐ Edad.

☐ Nivel cultural.

4.3 ¿Usted conoce la propuesta curricular de su secretaria de educación?

☐ Si ☐ No ¿Cuáles son las ideas más importantes que podrías destacar?

4.4 ¿Usted se siente preparado para trabajar con alumnos con deficiencia en su clase?

☐ Si ☐ No

4.5 ¿De qué forma usted planea las actividades pedagógicas visando atender las necesidades de todos los alumnos?

4.6 ¿Hay oportunidades en su escuela del profesor compartir sus experiencias y sus prácticas?

☐ Si ☐ No

4.7 ¿Tiene su escuela la preocupación de establecer comunicación frecuente con la familia de los alumnos con deficiencia para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos?

☐ Si ☐ No

4.8 ¿Usted se preocupa en desarrollar actividades que motivan y estimulan la participación y la consolidación del aprendizaje de todos los alumnos?

() Si () No

4.9 ¿En relación a la práctica educativa desarrollada en la escuela, los profesores se preocupan por adaptarse a los varios estilos y ritmos de aprendizaje?

() Si () No

4.10 ¿Con relación a los alumnos con deficiencia cómo ocurre la participación de estos en el ambiente escolar?

4.11 Cuánto a la organización escolar de su centro educativo, usted la considera:

() Flexible () Rígida. ¿Por qué?

4.12 Explícite. ¿Cómo son establecidas las relaciones e interacciones de los alumnos con deficiencia en la dinámica da sala de aula y en la escuela?

() Son organizadas tareas escolares diferenciadas para los alumnos con deficiencia.

() Son estimulados a trabajar cooperativamente con los demás alumnos.

() Son establecidos un clima de desconfianza, permisividad, prejuicio y aislamiento de los alumnos con deficiencia en la sala de clases.

() Hay respeto y confianza en el alumno con deficiencia, permitiendo que estos participen activamente en la escuela y en la sala de clases.

4.13 ¿Cuánto al apoyo individual, su escuela posibilita la oferta de este servicio?

() Si () No En caso la respuesta sea positiva explicita ¿para quién el es ofrecido?

() Al alumno () Al profesor () Al alumno y al profesor.

4.14 ¿La familia y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo a las clases?

() Si () No. ¿Por qué?

4.15 ¿Para que el alumno con deficiencia tenga éxito en la escuela el profesor debe adoptar un ritmo de enseñanza más lento y presentar contenidos y actividades más fáciles?

() Si () No. ¿Por qué?

4.16 ¿Que metodologías y actividades son realizadas en su escuela para aflorar los diferentes estilos de aprendizaje en su clase?

4.17 ¿Cuáles son las formas y los criterios evaluativos utilizados por usted en su escuela para evaluar y promover alumnos con deficiencia?

4.18 ¿Cuáles son las estrategias de evaluación a que usted recurre para permitir que todos sus alumnos puedan mostrar sus habilidades?

4.19 ¿Tiene conocimiento de algún plan de mejoría planeado en su escuela para tornar la escuela más inclusiva?

() Si () No

4.20 ¿Que sugerencias usted apunta para reducir las barreras de aprendizaje y favorecer la efectiva inclusión de los alumnos con deficiencia en la escuela?

5- Formación profesional docente

5.1 ¿Evaluando su formación como profesor, usted considera que el currículo de los cursos de formación de profesores prepara los profesores para actuar en el atendimento educacional dos alumnos con deficiencia?

() Si () No Justifique su respuesta.

5.2 Cuánto a la formación continuada de profesores desarrollada en su escuela, esta objetiva:

- () Ayudar a los profesores a desempeñar un trabajo más eficaz y colectivo.
- () Valorizar la enseñanza colaborativa.
- () Facilitar a los profesores momentos para observar y analizar su propia sala de clases y reflexionar sobre ella.
- () Preparar al profesor para crear y conducir actividades de aprendizaje colaborativo.
- () No ocurre esa práctica formativa en la escuela.

5.3 ¿Que propuestas usted sugiere para la mejoría de la formación de los profesores para un mejor atendimento a los alumnos con deficiencia

- () Organizar y realizar seminarios en las escuelas.
- () Procurar la autoformación a partir de los profesores de educación especial de la escuela.
- () Solicitar cursos a la secretaria de educación.
- () Hacer cursos fuera de la escuela, por cuenta propia.

() Otras. Especifíquelas:-----

C.D. n° 1.5

CUESTIONÁRIO AL PROFESOR- Versión definitiva

Estimado Profesor(a)

Considerando la necesidad de levantamiento de la situación actual de la inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas do Estado do Maranhão, nos gustaría contar con el apoyo de usted profesor para el refinamiento del estudio sobre la temática en cuestión, teniendo como categorías de análisis, cinco indicadores: datos de los participantes, Cultura escolar, políticas inclusivas, prácticas educativas y formación profesional docente. Por tanto, precisamos de la colaboración de todos para la obtención de los datos presentados a seguir.

2- Datos del participante

Escuela:_____ -

() Municipal () Estatal Municipio:

Participante: Sexo----- Edad-----

Formación Profesional

() Magisterio de grados iniciales () Graduación. ¿Cuál? -----

() Pos Graduación () Maestría () Doctorado

2 Cultura escolar

2.1 ¿En su concepción, su escuela tiene una cultura inclusiva, de acogimiento, socialización y valorización del alumno con discapacidad?

() Si () No. Justifique.

2.2 ¿Usted percibe la preocupación del gobierno para con la inclusión de la persona con deficiencia en la escuela?

☐ Si ☐ No

2.3 ¿Ocurrieron ya en la sala de clases recusas de aceptación de alumnos con deficiencia por algún profesor de su escuela?

☐ Si ☐ No

2.4 En su opinión, la concepción que su escuela tiene sobre la inclusión, es:

☐ Alta expectativa de algunos profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencia.

☐ Alta expectativa de todos los profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencia.

☐ Baja expectativa de algunos profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencias.

☐ Baja expectativa de todos los profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencias.

2.5 ¿Hay en su escuela preocupación frecuente de la gestión escolar de difundir valores positivos (respeto, solidaridad y cooperación) en el sistema escolar?

☐ Si ☐ No

2.6 ¿Cuáles son las barreras existentes en su escuela que obstaculizan la inclusión de los alumnos con deficiencia en el contexto escolar?

☐ Falta de preparación de los profesores para lidiar con la inclusión.

☐ Metodología de enseñanza.

() Actitudes pedagógicas de irrespeto a las diferencias y de subestimación de la capacidad del alumno con discapacidad.

() Falta de instituciones de apoyo.

() Falta de creación de ciclos de aprendizaje.

() Barreras arquitectónicas.

() Barreras comunicacionales (el acceso al lenguaje verbal y visual no disponible para todos los alumnos.

() Actitud (visión prejuiciosa)

() Instrumental

() Ninguna de las alternativas

() Todas las alternativas

2.7 ¿Qué cambios positivos ya pueden ser vividos en el contexto escolar cuanto al proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en su escuela?

3-Políticas inclusivas

3.1 Para atender a la diversidad de los alumnos matriculados en su escuela, qué políticas fueron implementadas en su escuela:

() Consolidación de la Política de accesibilidad (adaptaciones del edificio con rampas, baños adaptados).

() Formación continuada de profesores.

☐ Creación de grupos de apoyo que auxilie al docente en la elaboración de la adaptación curricular y en el atendimento al alumno y en la orientación de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

☐ Equipo multiprofesional ☐ salas de recursos.

☐ Ninguna de las alternativas.

☐ Todas las alternativas.

3.2 En relación a la política de admisión de los alumnos, que estrategias son frecuentemente realizadas para acoger los alumnos con deficiencia en su escuela:

☐ Sensibilización de los miembros de la institución para acogida de los alumnos con deficiencia.

☐ Construcción del diagnóstico del alumno.

☐ La Secretaria de Educación es la que remite el alumno.

☐ Entrevista con la familia a fin de investigar la historia del alumno, sus necesidades especiales las expectativas de los padres con relación al aprovechamiento y desempeño escolar del hijo, así como clarificar para los mismos lo que la escuela puede y debe ofrecer al niño.

☐ Preparación de un plan educacional trazado para el alumno con deficiencia.

☐ Entrevista con el niño ☐ Creación de tutoría entre los iguales

☐ Persona o un equipo que sirva de enlace entre todos los envueltos en el proceso de inclusión.

☐ Ninguna de las alternativas.

☐ Todas las alternativas.

3.3 ¿Dispone su escuela de un proyecto político- pedagógico que contempla la diversidad de todos los alumnos?

() Si () No En caso afirmativo, que medidas contempla?

3.4. ¿Qué estrategias de atención a la diversidad se organizan en su escuela?

() Adaptaciones curriculares.

() Clases no contraturno

() Agrupamientos flexibles.

() Clases especiales.

() Apoyo dentro de la sala de clases por profesores de educación especial.

() Otras.

() Ninguna de las alternativas.

() Todas las alternativas.

3.5 Cuanto a los profesionales especialistas en el área de educación especial, su escuela posee:

() Interpretes en libras () Profesores de braille () Fonoaudiólogo () Terapeutas () Psicólogos () Asistente social () Coordinadores () Profesores itinerantes () Ninguno

() Todos esos profesionales.

3.6 ¿Usted conoce la propuesta curricular de su secretaria de educación?

() Si () No ¿Cuáles son las ideas más importantes que podrías destacar?

4- Prácticas educativas

4.1 El alumno con deficiencia matriculado en su escuela frecuenta:

☐ Clase especial ☐ Clase regular de enseñanza ☐ Clase especial y regular ☐ No hay alumno con deficiencia.

4.2 ¿Los alumnos están escolarizados en los grados por edades o por nivel curricular?

☐ Edad.

☐ Nivel cultural.

4.3 ¿De qué forma usted planea las actividades pedagógicas visando atender las necesidades de todos los alumnos?

4.4 ¿Hay oportunidades en su escuela del profesor compartir sus experiencias y sus prácticas?

☐ Si ☐ No

4.5 ¿Tiene su escuela la preocupación de establecer comunicación frecuente con la familia de los alumnos con deficiencia para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos?

☐ Si ☐ No

4.6 ¿Usted se preocupa en desarrollar actividades que motivan y estimulan la participación y la consolidación del aprendizaje de todos los alumnos?

() Si () No

4.7 ¿En relación a la práctica educativa desarrollada en la escuela, los profesores se preocupan por adaptarse a los varios estilos y ritmos de aprendizaje?

() Si () No

4.8 ¿Con relación a los alumnos con deficiencia cómo ocurre la participación de estos en el ambiente escolar?

4.9 Cuánto a la organización escolar de su centro educativo, usted la considera:

() Flexible () Rígida. ¿Por qué?

4.10 Explícite. ¿Cómo son establecidas las relaciones e interacciones de los alumnos con deficiencia en la dinámica da sala de aula y en la escuela?

() Son organizadas tareas escolares diferenciadas para los alumnos con deficiencia.

() Son estimulados a trabajar cooperativamente con los demás alumnos.

() Son establecidos un clima de desconfianza, permisividad, prejuicio y aislamiento de los alumnos con deficiencia en la sala de clases.

() Hay respeto y confianza en el alumno con deficiencia, permitiendo que estos participen activamente en la escuela y en la sala de clases.

4.11 ¿Cuánto al apoyo individual, su escuela posibilita la oferta de este servicio?

() Si () No En caso la respuesta sea positiva explicita ¿para quién el es ofrecido?

() Al alumno () Al profesor () Al alumno y al profesor.

4.12 ¿La familia y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo a las clases?

() Si () No. ¿Por qué?

4.13 ¿Para que el alumno con deficiencia tenga éxito en la escuela el profesor debe adoptar un ritmo de enseñanza más lento y presentar contenidos y actividades más fáciles?

() Si () No. ¿Por qué?

4.14 ¿Que metodologías y actividades son realizadas en su escuela para aflorar los diferentes estilos de aprendizaje en su clase?

4.15 ¿Cuáles son las formas y los criterios evaluativos utilizados por usted en su escuela para evaluar y promover alumnos con deficiencia?

4.16 ¿Cuáles son las estrategias de evaluación a que usted recurre para permitir que todos sus alumnos puedan mostrar sus habilidades?

4.17 ¿Tiene conocimiento de algún plan de mejoría planeado en su escuela para tornar la escuela más inclusiva?

() Si () No

4.18 ¿Que sugerencias usted apunta para reducir las barreras de aprendizaje y favorecer la efectiva inclusión de los alumnos con deficiencia en la escuela?

5- Formación profesional docente

5.1 ¿Usted se siente preparado para trabajar con alumnos con deficiencia en su clase?

() Si () No

5.2 ¿Evaluando su formación como profesor, usted considera que el currículo de los cursos de formación de profesores prepara los profesores para actuar en el atendimento educacional dos alumnos con deficiência?

☐ Si ☐ No Justifique su respuesta.

5.3 Cuánto a la formación continuada de profesores desarrollada en su escuela, esta objetiva:

☐ Ayudar a los profesores a desempeñar un trabajo más eficaz y colectivo.

☐ Valorizar la enseñanza colaborativa.

☐ Facilitar a los profesores momentos para observar y analizar su propia sala de clases y reflexionar sobre ella.

☐ Preparar al profesor para crear y conducir actividades de aprendizaje colaborativo.

☐ No ocurre esa práctica formativa en la escuela.

5.4 ¿Que propuestas usted sugiere para la mejoría de la formación de los profesores para un mejor atendimento a los alumnos con deficiência

☐ Organizar y realizar seminarios en las escuelas.

☐ Procurar la autoformación a partir de los profesores de educación especial de la escuela.

☐ Solicitar cursos a la secretaria de educación.

☐ Hacer cursos fuera de la escuela, por cuenta propia.

☐ Otras. Especificalas:-----

C.D. n° 1.6

CUESTIONÁRIO AL COORDINADOR Y GESTOR ESCOLAR - PrimeiraVersión

Estimado Coordinador(a) y Gestor(a)

Considerando la necesidad de levantamiento de la situación actual de la inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas do Estado do Maranhão, nos gustaría contar con el apoyo de usted profesor para el refinamiento del estudio sobre la temática en cuestión, teniendo como categorías de análisis, cinco indicadores: datos de los participantes, Cultura escolar, políticas inclusivas, prácticas educativas y formación profesional docente. Por tanto, precisamos de la colaboración de todos para la obtención de los datos presentados a seguir.

1. Datos del participante

Escuela:_____

() Municipal () Estatal Municipio:

Participante: Sexo----- Edad-----

Formación Profesional:

() Magisterio de grados iniciales () Graduación. ¿Cuál? -----

() Pos graduación () Maestría () Doctorado

2 Cultura escolar

2.1 ¿En su concepción, su escuela tiene una cultura inclusiva, de acogimiento, socialización y valorización del alumno con discapacidad?

() Si () No. Justifique.

2.2 ¿Usted percibe la preocupación del gobierno para con la inclusión de la persona con deficiencia en la escuela?

() Si () No

2.3 ¿Ocurrieron ya en la sala de clases recusas de aceptación de alumnos con deficiencia por algún profesor de su escuela?

() Si () No

2.4 En su opinión, la concepción que su escuela tiene sobre la inclusión, es:

() Alta expectativa de todos los profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencia.

() Baja expectativa de todos los profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencias.

2.5 ¿Hay en su escuela preocupación frecuente de la gestión escolar de difundir valores positivos (respeto, solidaridad y cooperación) en el sistema escolar?

() Si () No

2.6 ¿Cuáles son las barreras existentes en su escuela que obstaculizan la inclusión de los alumnos con deficiencia en el contexto escolar?

() Falta de preparación de los profesores para lidiar con la inclusión.

() Metodología de enseñanza.

() Actitudes pedagógicas de irrespeto a las diferencias y de subestimación de la capacidad del alumno con deficiencia.

() Falta de instituciones de apoyo.

() Falta de creación de ciclos de aprendizaje.

() Barreras arquitectónicas.

() Barreras comunicacionales (el acceso al lenguaje verbal y visual no disponible para todos los alumnos.

() Actitud (visión prejuiciosa)

() Instrumental

2.7 ¿Qué cambios positivos ya pueden ser vividos en el contexto escolar cuanto al proceso de inclusión educacional de los alumnos con deficiencia en su escuela?

3-Políticas inclusivas

3.1 Para atender a la diversidad de los alumnos matriculados en su escuela, qué políticas fueron implementadas en su escuela:

() Consolidación de la Política de accesibilidad (adaptaciones del edificio con rampas, baños adaptados).

() Formación continuada de profesores.

() Creación de grupos de apoyo que auxilie al docente en la elaboración de la adaptación curricular y en el atendimento al alumno y en la orientación de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

() Equipo multiprofesional () salas de recursos.

3.2 En relación a la política de admisión de los alumnos, que estrategias son frecuentemente realizadas para acoger los alumnos con deficiencia en su escuela:

☐ Sensibilización de los miembros de la institución para acogida de los alumnos con deficiencia.

☐ Construcción del diagnóstico del alumno.

☐ La Secretaría de Educación es la que remite el alumno.

☐ Entrevista con la familia a fin de investigar la historia del alumno, sus necesidades especiales las expectativas de los padres con relación al aprovechamiento y desempeño escolar del hijo, así como clarificar para los mismos lo que la escuela puede y debe ofrecer al niño.

☐ Preparación de un plan educacional trazado para el alumno con deficiencia.

☐ Entrevista con el niño ☐ Creación de tutoría entre los iguales

☐ Persona o un equipo que sirva de enlace entre todos los envueltos en el proceso de inclusión.

☐ Ninguna de las alternativas.

3.3 ¿Dispone su escuela de un proyecto político- pedagógico que contempla la diversidad de todos los alumnos?

☐ Si ☐ No En caso afirmativo, que medidas contempla?

3.4. ¿Qué estrategias de atención a la diversidad se organizan en su escuela?

☐ Adaptaciones curriculares.

☐ Clases no contraturno

☐ Agrupamientos flexibles.

☐ Clases especiales.

☐ Apoyo dentro de la sala de clases por profesores de educación especial.

☐ Otras.

☐ Ninguna de las alternativas.

3.5 Cuanto a los profesionales especialistas en el área de educación especial, su escuela posee:

☐ Interpretes en libras ☐ Profesores de braille ☐ Fonoaudiólogo ☐ Terapeutas ☐ Psicólogos ☐ Asistente social ☐ Coordinadores ☐ Profesores itinerantes

4- Prácticas educativas

4.1 El alumno con deficiencia matriculado en su escuela frecuenta:

☐ Clase especial ☐ Clase regular de enseñanza ☐ Clase especial y regular ☐ No hay alumno con deficiencia.

4.2 ¿Los alumnos están escolarizados en los grados por edades o por nivel curricular?

☐ Edad.

☐ Nivel cultural.

4.3 ¿Usted conoce la propuesta curricular de su secretaria de educación?

☐ Si ☐ No ¿Cuáles son las ideas más importantes que podrías destacar?

4.4 ¿Usted se siente preparado para trabajar con alumnos con deficiencia en su clase?

☐ Si ☐ No

4.5 ¿De qué forma usted planea las actividades pedagógicas visando atender las necesidades de todos los alumnos?

4.6 ¿Hay oportunidades en su escuela del profesor compartir sus experiencias y sus prácticas?

() Si () No

4.7 ¿Tiene su escuela la preocupación de establecer comunicación frecuente con la familia de los alumnos con deficiencia para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos?

() Si () No

4.8 ¿Usted se preocupa en desarrollar actividades que motivan y estimulan la participación y la consolidación del aprendizaje de todos los alumnos?

() Si () No

4.9 ¿En relación a la práctica educativa desarrollada en la escuela, los profesores se preocupan por adaptarse a los varios estilos y ritmos de aprendizaje?

() Si () No

4.10 ¿Con relación a los alumnos con deficiencia cómo ocurre la participación de estos en el ambiente escolar?

4.11 Cuánto a la organización escolar de su centro educativo, usted la considera:

() Flexible () Rígida. ¿Por qué?

4.12 Explícite. ¿Cómo son establecidas las relaciones e interacciones de los alumnos con deficiencia en la dinámica da sala de aula y en la escuela?

() Son organizadas tareas escolares diferenciadas para los alumnos con deficiencia.

() Son estimulados a trabajar cooperativamente con los demás alumnos.

() Son establecidos un clima de desconfianza, permisividad, prejuicio y aislamiento de los alumnos con deficiencia en la sala de clases.

() Hay respeto y confianza en el alumno con deficiencia, permitiendo que estos participen activamente en la escuela y en la sala de clases.

4.13 ¿Cuánto al apoyo individual, su escuela posibilita la oferta de este servicio?

() Si () No En caso la respuesta sea positiva explícite ¿para quién el es ofrecido?

() Al alumno () Al profesor () Al alumno y al profesor.

4.14 ¿La familia y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo a las clases?

() Si () No. ¿Por qué?

4.15 ¿Para que el alumno con deficiencia tenga éxito en la escuela el profesor debe adoptar un ritmo de enseñanza más lento y presentar contenidos y actividades más fáciles?

() Si () No. ¿Por qué?

4.16 ¿Que metodologías y actividades son realizadas en su escuela para aflorar los diferentes estilos de aprendizaje en su clase?

4.17 ¿Cuáles son las formas y los criterios evaluativos utilizados por usted en su escuela para evaluar y promover alumnos con deficiencia?

4.18 ¿Cuáles son las estrategias de evaluación a que usted recurre para permitir que todos sus alumnos puedan mostrar sus habilidades?

4.19 ¿Tiene conocimiento de algún plan de mejoría planeado en su escuela para tornar la escuela más inclusiva?

() Si () No

4.20 ¿Que sugerencias usted apunta para reducir las barreras de aprendizaje y favorecer la efectiva inclusión de los alumnos con deficiencia en la escuela?

5- Formación profesional docente

5.1 ¿Evaluando su formación como profesor, usted considera que el currículo de los cursos de formación de profesores prepara los profesores para actuar en el atendimento educacional dos alumnos con deficiencia?

() Si () No Justifique su respuesta.

5.2 Cuánto a la formación continuada de profesores desarrollada en su escuela, esta objetiva:

() Ayudar a los profesores a desempeñar un trabajo más eficaz y colectivo.

() Valorizar la enseñanza colaborativa.

() Facilitar a los profesores momentos para observar y analizar su propia sala de clases y reflexionar sobre ella.

() Preparar al profesor para crear y conducir actividades de aprendizaje colaborativo.

() No ocurre esa práctica formativa en la escuela.

5.3 ¿Que propuestas usted sugiere para la mejoría de la formación de los profesores para un mejor atendimento a los alumnos con deficiencia

- () Organizar y realizar seminarios en las escuelas.
- () Procurar la autoformación a partir de los profesores de educación especial de la escuela.
- () Solicitar cursos a la secretaria de educación.
- () Hacer cursos fuera de la escuela, por cuenta propia.
- () Otras. Especificalas:-----

C.D. n° 1.7

CUESTIONÁRIO AL COORDINADOR Y GESTOR ESCOLAR- Versión definitiva

Estimado Coordinador(a) y Gestor(a)

Considerando la necesidad de levantamiento de la situación actual de la inclusión de alumnos con deficiencia en las escuelas do Estado do Maranhão, nos gustaría contar con el apoyo de usted profesor para el refinamiento del estudio sobre la temática en cuestión, teniendo como categorías de análisis, cinco indicadores: datos de los participantes, Cultura escolar, políticas inclusivas, prácticas educativas y formación profesional docente. Por tanto, precisamos de la colaboración de todos para la obtención de los datos presentados a seguir.

2. Datos del participante

Escuela:_____

() Municipal () Estatal Municipio:

Participante: Sexo----- Edad-----

Formación Profesional:

() Magisterio de grados iniciales () Graduación. ¿Cuál? -----

☐ Pos graduación ☐ Maestría ☐ Doctorado

2 Cultura escolar

2.1 ¿En su concepción, su escuela tiene una cultura inclusiva, de acogimiento, socialización y valorización del alumno con deficiencia?

☐ Si ☐ No. Justifique.

2.2 ¿Usted percibe la preocupación del gobierno para con la inclusión de la persona con deficiencia en la escuela?

☐ Si ☐ No

2.3 ¿Ocurrieron ya en la sala de clases recusas de aceptación de alumnos con deficiencia por algún profesor de su escuela?

☐ Si ☐ No

2.4 En su opinión, la concepción que su escuela tiene sobre la inclusión, es:

☐ Alta expectativa de algunos profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencia.

☐ Alta expectativa de todos los profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencia.

☐ Baja expectativa de algunos profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencias.

☐ Baja expectativa de todos los profesores en relación al desempeño en la sala de clases de los niños con deficiencias.

2.5 ¿Hay en su escuela preocupación frecuente de la gestión escolar de difundir valores positivos (respeto, solidaridad y cooperación) en el sistema escolar?

☐ Si ☐ No

2.6 ¿Cuáles son las barreras existentes en su escuela que obstaculizan la inclusión de los alumnos con discapacidad en el contexto escolar?

☐ Falta de preparación de los profesores para lidiar con la inclusión.

☐ Metodología de enseñanza.

☐ Actitudes pedagógicas de irrespeto a las diferencias y de subestimación de la capacidad del alumno con discapacidad.

☐ Falta de instituciones de apoyo.

☐ Falta de creación de ciclos de aprendizaje.

☐ Barreras arquitectónicas.

☐ Barreras comunicacionales (el acceso al lenguaje verbal y visual no disponible para todos los alumnos.

☐ Actitud (visión prejuiciosa)

☐ Instrumental

☐ Ninguna de las alternativas

☐ Todas las alternativas

2.7 ¿Qué cambios positivos ya pueden ser vividos en el contexto escolar cuanto al proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en su escuela?

3-Políticas inclusivas

3.1 Para atender a la diversidad de los alumnos matriculados en su escuela, qué políticas fueron implementadas en su escuela:

☐ Consolidación de la Política de accesibilidad (adaptaciones del edificio con rampas, baños adaptados).

☐ Formación continuada de profesores.

☐ Creación de grupos de apoyo que auxilie al docente en la elaboración de la adaptación curricular y en el atendimento al alumno y en la orientación de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

☐ Equipo multiprofesional ☐ salas de recursos.

☐ Ninguna de las alternativas.

☐ Todas las alternativas.

3.2 En relación a la política de admisión de los alumnos, que estrategias son frecuentemente realizadas para acoger los alumnos con deficiencia en su escuela:

☐ Sensibilización de los miembros de la institución para acogida de los alumnos con deficiencia.

☐ Construcción del diagnóstico del alumno.

☐ La Secretaria de Educación es la que remite el alumno.

☐ Entrevista con la familia a fin de investigar la historia del alumno, sus necesidades especiales las expectativas de los padres con relación al aprovechamiento y desempeño escolar del hijo, así como clarificar para los mismos lo que la escuela puede y debe ofrecer al niño.

☐ Preparación de un plan educacional trazado para el alumno con deficiencia.

☐ Entrevista con el niño ☐ Creación de tutoría entre los iguales

☐ Persona o un equipo que sirva de enlace entre todos los envueltos en el proceso de inclusión.

☐ Ninguna de las alternativas.

☐ Todas las alternativas.

3.3 ¿Dispone su escuela de un proyecto político- pedagógico que contempla la diversidad de todos los alumnos?

☐ Si ☐ No En caso afirmativo, que medidas contempla?

3.4. ¿Qué estrategias de atención a la diversidad se organizan en su escuela?

☐ Adaptaciones curriculares.

☐ Clases no contraturno

☐ Agrupamientos flexibles.

☐ Clases especiales.

☐ Apoyo dentro de la sala de clases por profesores de educación especial.

☐ Otras.

☐ Ninguna de las alternativas.

☐ Todas las alternativas.

3.5 Cuanto a los profesionales especialistas en el área de educación especial, su escuela posee:

☐ Interpretes en libras ☐ Profesores de braille ☐ Fonoaudiólogo ☐ Terapeutas ☐ Psicólogos ☐ Asistente social ☐ Coordinadores ☐ Profesores itinerantes ☐ Ninguno

() Todos esos profesionales.

3.6 ¿Usted conoce la propuesta curricular de su secretaria de educación?

() Si () No ¿Cuáles son las ideas más importantes que podrías destacar?

4- Prácticas educativas

4.1 El alumno con deficiencia matriculado en su escuela frecuenta:

() Clase especial () Clase regular de enseñanza () Clase especial y regular () No hay alumno con deficiencia.

4.2 ¿Los alumnos están escolarizados en los grados por edades o por nivel curricular?

() Edad.

() Nivel cultural.

4.3 ¿De qué forma usted planea las actividades pedagógicas visando atender las necesidades de todos los alumnos?

4.4 ¿Hay oportunidades en su escuela del profesor compartir sus experiencias y sus prácticas?

() Si () No

4.5 ¿Tiene su escuela la preocupación de establecer comunicación frecuente con la familia de los alumnos con deficiencia para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos?

() Si () No

4.6 ¿Usted se preocupa en desarrollar actividades que motivan y estimulan la participación y la consolidación del aprendizaje de todos los alumnos?

() Si () No

4.7 ¿En relación a la práctica educativa desarrollada en la escuela, los profesores se preocupan por adaptarse a los varios estilos y ritmos de aprendizaje?

() Si () No

4.8 ¿Con relación a los alumnos con deficiencia cómo ocurre la participación de estos en el ambiente escolar?

4.9 Cuánto a la organización escolar de su centro educativo, usted la considera:

() Flexible () Rígida. ¿Por qué?

4.10 Explícite. ¿Cómo son establecidas las relaciones e interacciones de los alumnos con deficiencia en la dinámica da sala de aula y en la escuela?

() Son organizadas tareas escolares diferenciadas para los alumnos con deficiencia.

() Son estimulados a trabajar cooperativamente con los demás alumnos.

☐ Son establecidos un clima de desconfianza, permisividad, prejuicio y aislamiento de los alumnos con deficiencia en la sala de clases.

☐ Hay respeto y confianza en el alumno con deficiencia, permitiendo que estos participen activamente en la escuela y en la sala de clases.

4.11 ¿Cuánto al apoyo individual, su escuela posibilita la oferta de este servicio?

☐ Si ☐ No En caso la respuesta sea positiva explicita ¿para quién el es ofrecido?

☐ Al alumno ☐ Al profesor ☐ Al alumno y al profesor.

4.12 ¿La familia y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo a las clases?

☐ Si ☐ No. ¿Por qué?

4.13 ¿Para que el alumno con deficiencia tenga éxito en la escuela el profesor debe adoptar un ritmo de enseñanza más lento y presentar contenidos y actividades más fáciles?

☐ Si ☐ No. ¿Por qué?

4.14 ¿Que metodologías y actividades son realizadas en su escuela para aflorar los diferentes estilos de aprendizaje en su clase?

4.15 ¿Cuáles son las formas y los criterios evaluativos utilizados por usted en su escuela para evaluar y promover alumnos con discapacidad?

4.16 ¿Cuáles son las estrategias de evaluación a que usted recurre para permitir que todos sus alumnos puedan mostrar sus habilidades?

4.17 ¿Tiene conocimiento de algún plan de mejoría planeado en su escuela para tornar la escuela más inclusiva?

() Si () No

4.18 ¿Que sugerencias usted apunta para reducir las barreras de aprendizaje y favorecer la efectiva inclusión de los alumnos con discapacidad en la escuela?

5- Formación profesional docente

5.1 ¿Usted se siente preparado para trabajar con alumnos con discapacidad en su clase?

() Si () No

5.2 ¿Evaluando su formación como profesor, usted considera que el currículo de los cursos de formación de profesores prepara los profesores para actuar en el atendimento educacional dos alumnos con deficiência?

☐ Si ☐ No Justifique su respuesta.

5.3 Cuánto a la formación continuada de profesores desarrollada en su escuela, esta objetiva:

☐ Ayudar a los profesores a desempeñar un trabajo más eficaz y colectivo.

☐ Valorizar la enseñanza colaborativa.

☐ Facilitar a los profesores momentos para observar y analizar su propia sala de clases y reflexionar sobre ella.

☐ Preparar al profesor para crear y conducir actividades de aprendizaje colaborativo.

☐ No ocurre esa práctica formativa en la escuela.

5.4 ¿Que propuestas usted sugiere para la mejoría de la formación de los profesores para un mejor atendimento a los alumnos con deficiência

☐ Organizar y realizar seminarios en las escuelas.

☐ Procurar la autoformación a partir de los profesores de educación especial de la escuela.

☐ Solicitar cursos a la secretaria de educación.

☐ Hacer cursos fuera de la escuela, por cuenta propia.

☐ Otras. Especifícalas

C.D. n° 1.8

Transcripción de una de las entrevistas realizadas

Entrevistada: Maria da Gloria Costa

Local: Habitacional Pedra Caída, en el barrio de Angelim.

Fecha: 11.12. 2005 a las 18:00 Primera entrevista

1-Entrevistada: Puedo decir que soy la pionera, pues no hay registro de ningún alumno con deficiencia en la escuela anterior desde mi entrada. Así, en 1950, ingresé en una red pública, en el municipio de Pedreiras, y permanecí allí hasta 1954. La verdad es que allí no percibí la importancia de la escuela tanto como en la escuela especializada, pues en Pedreiras solamente aprendí a memorizar, ya que la cultura de la dependencia era muy fuerte.

Entrevistadora: ¿Me puede explicar mejor?

Entrevistada: Dios colocó en mi vida a una persona que se preocupaba por la educación de las personas con deficiencia, era el padre Monseñor Frederico Chaves que arregló todo para que yo pudiese estudiar en São Paulo, en el Instituto de Ciegos Padre Chico.

¿Quiere saber también mi trayectoria allá?

Entrevistadora: Claro que sí, es importante.

Entrevistada: Tuve que hacer el examen de admisión en la época. Fui aprobada y me quedé en régimen de internado hasta 1960. Fue importante esa conquista. Allí aprendí que debería superar mis limitaciones y luego tuve acceso al Braille. Esto fue muy importante para el avance de mi aprendizaje, pues como me gustaba leer, conseguí ampliar el conocimiento sin ninguna ayuda y con autonomía, leía los libros en Braille, era todo lo

que yo deseaba. Es como si yo estuviese mirando el mundo y descubrir que yo podía caminar sola. Me quedo emocionada cuando recuerdo esta experiencia.

Pausa

Entrevistada: La maestra anterior de la escuela normal como desconocía el braille me enseñaba en base al modelo que había aprendido, el de la verbalización, o sea, ella leía las lecturas de los libros y yo escuchaba y asimilaba aquellas informaciones. Después, para cerciorarse que yo había memorizado, me dejaba sola en un grupo de alumnos del Preescolar para hacer el dictado de ellos con las lecciones que yo había memorizado. Era totalmente dependiente de ella. La maestra de la escuela de Pedreiras no tenía la culpa, pues nunca había trabajado con una persona como yo, ella no tenía conocimiento pedagógico para atender mi necesidad, solamente le quedaba aplicar lo que sabía: la pedagogía tradicional para que yo pudiese aprender alguna cosa, así, tenía que memorizar las lecciones que ella leía. Después fui para el instituto Padre Chico. Sin embargo, en el instituto Padre Chico el modelo de educación permitía que yo avanzase por sí sola, pues me gustaba leer y como había sido alfabetizada en braille, tenía acceso a los libros y, de esa forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje era ilimitado y autónomo

Entre el período de 1961 a 1963 fui para Rio de Janeiro para hacer el curso Lo Clásico en el área Humanística, en el Instituto La Fayette, que también era también una escuela especializada y no tuve dificultad en concluir los estudios.

Entrevistadora: ¿Qué la llevó a regresar a São Luís después de terminar el curso Clásico?

Entrevistada: Tenía un objetivo obligatorio y personal. La obligación era retribución de la ayuda recibida del Padre Monseñor Frederico Chaves. Otro, fue un motivo personal, anhelaba crear una escuela para personas con deficiencia visual. Garantizar que otras personas con deficiencia visual

tuviesen oportunidades de estudiar en una escuela especializada. Así, por intermedio del Padre Monseñor Frederico Chaves que se preocupaba por la educación del DV, logré todo el apoyo financiero para realizar mis estudios en São Paulo y Rio de Janeiro, con el fin de que cuando regresase a mi Estado pudiese contribuir con la educación de los demás, ya que era muy caro para la iglesia costear el estudio de otras personas DV. Es en esa perspectiva que creé para éstas una clase experimental braille, transformada posteriormente en Escuela de Ciegos de Maranhão. Luego, al retornar me depare con un hecho muy triste, la muerte inesperada del Padre Monseñor Frederico Chaves, director en la época del Centro de Guaxenduba. Sin embargo, como había traído conmigo una carta del Consejo para el Bienestar de los Ciegos en Rio de Janeiro destinada al médico Antonio Jorge Dino, ex presidente de la misma, logré su apoyo para continuar mis estudios en la FAFI y también en la fundación de la escuela.

En São Luís, fui aprobada en el examen de admisión para cursar Letras en la FAFI.

Fecha: 10.04.2006 a las 8:00 – Segunda entrevista

Entrevistadora: ¿Qué la llevó a usted a cursar Letras?

2- Entrevistada: La creación de la clase experimental braille que fue pensada inicialmente para alumnos con deficiencia, después fue transferida para el Club de las Madres en el año 1965 y en la mitad del año para la pensión en la que yo residía, localizada en el centro de la ciudad. Como pagaba el alquiler de un cuarto para vivir, le pedí a la dueña la sala prestada para el funcionamiento del aula experimental.

La dificultad de locomoción fue un factor que acabó influenciando en la transferencia de la escuela.

En 1970, La ESCEMA fue transferida para Otero da Cruz, en la Plaza Marechal Rondon, n.01 y ganó efectivamente personalidad jurídica con el

registro de la misma el 28 de noviembre de 1970, a las diez horas, contó con la honrada presencia del gobernador de la época, el Dr. Antonio Jorge Dino y su esposa Enide Moreira Lima, Jorge Dino, Edilson Borba Santos, secretario de gobierno y el profesor Ruben Almeida Ribeiro. Posteriormente, con la llegada de Pedro Silva del Instituto Benjamín Constant en 1971 y también de Rita de Jesus Alves dos Santos y en 1973 ocurrió la expansión del régimen de internado. Los datos estadísticos e informes de ejecución sobre el servicio de la ESCEMA para alumnos DV eran encaminados para el CENESP y los alumnos con visión normal para el MEC. También los alumnos eran realmente integrados, no habiendo discriminación entre ellos, diferente de lo que ocurre en las escuelas que se denominan regulares en que es visible la presencia de alumnos con deficiencia colocados al margen del proceso educativo, separados en un rincón de la sala o haciendo actividades simples como dibujar y colorear dibujos prefabricados. Sin embargo, están siempre afirmando que estas escuelas hacen inclusión y acusándonos de que las escuelas especializadas son segregativas.

3- Entrevistada: La propuesta de calificación fue implantada a partir de varias reivindicaciones y presiones del poder público que acabó adhiriéndose a la propuesta educacional que venía siendo implantada en las escuelas especializadas. Por esa razón, afirmo que éstas últimas sirvieron de modelo para que el poder público pudiese implantar la educación destinada a las personas con deficiencia. En términos metodológicos y pedagógicos muy presos al estigma de la deficiencia como algo excepcional, reforzada por la deficitaria infraestructura. Generalmente nuestros alumnos eran computados como siendo acción del Estado. Pues, el Estado, entendiendo de que estaba cediendo a los maestros para la ESCEMA, computaba en el censo escolar a los alumnos con deficiencia visual de esta institución como siendo suyos

4- Entrevistada: La calificación tanto de los alumnos como de los docentes es fundamental para la ampliación y expansión educacional y para la

posibilidad de integración de las personas con deficiencia al mercado de trabajo.

5a- Entrevistada: Recibíamos las normas emanadas del Estado, sin embargo siempre hacíamos nuestras adecuaciones y teníamos libertad para implantar nuestras actividades, pues teníamos como modelos las instituciones especializadas implantadas en el país. El apoyo del poder público consistía solamente en la cesión de recursos humanos, algunos materiales didácticos y orientación pedagógica.

Fecha: 21.04.2006 a las 8:00 – Tercera entrevista

7- Entrevistada: Tuvimos varias dificultades. La más sobresaliente fue la carencia de recursos financieros donados por el poder público, la ubicación de la escuela que quedaba cerca de un aserradero y sus residuos entraban a la escuela y afectaba la visión de los alumnos. Además, la escuela tenía un pequeño espacio físico que no contemplaba todos nuestros planes. Entonces decidimos hacer la transferencia para el Barrio de Bequimão, gracias al apoyo del Gobernador de la época.

8- Entrevistada: Del régimen de internado para el externado, de las escuelas especializadas para la oferta de la red oficial de enseñanza. En el caso de ESCEMA, llegamos hoy con la oferta de vacantes para los alumnos llegados de los pueblos de Maranhão y con la oferta de servicios pedagógicos, de alfabetización y Enseñanza Fundamental con profesores especializados. Todo eso sólo fue posible gracias a los bingos y convenios que realizábamos, de las donaciones que recibíamos de la sociedad maranhense y de algunas empresas

9- Entrevistada: Aún está fija la creencia de que las personas con deficiencia no son capaces de aprender.

C.D. nº 1.9

1970, diciembre, 23. São Luís-Ma

Documento por el cual queda instituida la institución del apoyo a los padres e hijos con deficiencia visual como Escuela de ciegos del Maranhão-ESCEMA y aprobación del estatuto.

Notaría Cantuária de Azevedo, São Luis-Ma. 1970

V. Cfr. R.D. nº 2

CERTIDÃO

CERTIFICADO, por solicitação da própria parte interessada, que revendo nos arquivos de **REGISTRO CIVIL DE PESSOAS JURÍDICAS**, no Livro A nº 08, verifiquei constar o registro do teor seguinte: **ESCOLA DE CEGOS DO MARANHÃO – ESCEMA**. Sede: Praça Marechal Rondon nº 01 Outeiro da Cruz, São Luís – Maranhão. Ata de Homologação da Fundação e Aprovação do Estatuto. Às dez horas do dia vinte e oito de Novembro do ano de mil novecentos e setenta, à Praça Marechal Rondon nº 01. Outeiro da Cruz, nesta cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, aí reunidos os sócios que assinam a presente Ata, ficou constituída a Assembléia geral para homologar, como pessoa jurídica, a fundação da Escola de Cegos do Maranhão – ESCEMA. Para cuja finalidade foi expedida a necessária convocação, vazada nestes termos: “ESCEMA” – convocação. A Escola de Cegos do Maranhão – ESCEMA. Está convocando seus sócios para a Assembléia geral que fará realizar Sábado próximo, dia 28 às 10 horas, em sua nova sede social à Praça Marechal Rondon nº 01, Outeiro da Cruz, nesta capital. A referida Assembléia terá como finalidade a aprovação do Estatuto da Escola. Aguardando o comparecimento de todos os sócios, agradece. São Luís, 23 de Novembro de 1970. Maria da Gloria Mendes Costa – Diretora. Com a palavra a Professora Maria da Gloria Mendes Costa, declarou que as pessoas presentes, todos brasileiros e sócios da Escola de Cegos do Maranhão – ESCEMA, se encontram reunidos em Assembléia geral com a finalidade de homologar a fundação da Escola de Cegos do Maranhão e formulou pedidos no sentido de que fosse aclamado o Presidente para dirigir os trabalhos, recaiando escolha na pessoa do Professor Rubem Ribeiro de Almeida que incontinentemente assumiu a presidência, convidando o Doutor Haroldo Olímpio Lisboa Tavares e a Doutora Elimar Figueiredo de Almeida Silva, para secretários, ficando assim constituída a mesa. Usando da palavra o Professor Rubem Ribeiro de Almeida declarou instalados os trabalhos da Assembléia geral, convidando as

pessoas presentes a se manifestarem sobre a homologação da fundação da Escola de Cegos do Maranhão – ESCEMA, como pessoa jurídica, tendo dita concitação obtida unânime aprovação, pelo que fica homologada para produzir os seus legais efeitos, a fundação da Escola de Cegos do Maranhão – ESCEMA, entidade educacional, de iniciativa privada sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, com a finalidade de educar deficientes visuais, organizada e instalada no dia 29 de Junho do ano de mil novecentos e sessenta e sete. Comparecendo e honrando com a sua presença aos trabalhos da Assembléia sua excelência o Governador Doutor Antônio Jorge Dino, que se fazia acompanhado do Excelentíssimo Senhor Dr. Edilson Borba Santos - Secretário de Governo, o Presidente Professor Rubem Ribeiro de Almeida, comunicou que se sentia honrado em transmitir a presidência a sua Excelência Doutor Antônio Jorge Dino - Governador do Estado, convidando o Secretário Doutor Edilson Borba Santos, para ocupar um lugar na mesa dos trabalhos. A seguir, já investido nas funções de Presidente da Assembléia o Governador Doutor Antônio Jorge Dino, submeteu a consideração da Assembléia geral o projeto do Estatuto da Escola de Cegos do Maranhão – ESCEMA, que lido artigo por artigo e posto em discussão, recebeu emendas e submetido a votação, foi aprovado por unanimidade. Estatuto da Escola de Cegos do Maranhão – ESCEMA. CAPÍTULO I – Denominação, sede, fins, foro e prazo. **Art. 1º** - A Escola de Cegos do Maranhão – ESCEMA, entidade educacional de iniciativa privada, sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de São Luís – Maranhão, tem como finalidade educar deficientes visuais, para integra-los na sociedade, pelo trabalho eficiente e desenvolvimento de suas aptidões, utilizando métodos especializados no campo da tiflopedagogia. **Art. 2º** - O prazo de duração da Escola será por tempo indeterminado. CAPÍTULO II – Da administração. **Art. 3º** - A administração da Escola será exercida por uma diretoria executiva. **Art. 4º** - A diretoria executiva compor-se-á de um diretor-presidente; um assistente de direção, um secretário e um tesoureiro, todos eleitos por três anos, pela Assembléia geral ordinária, com direito a recondução. **Art. 5º** - Compete ao diretor-presidente além das atribuições

que lhe são conferidas pelo regimento interno: a) Representar a Escola ativa e passivamente, em juízo ou fora dele, e em geral nas suas relações com terceiros; b) admitir e demitir o pessoal docente e administrativos; c) Praticar todos os atos relativos a administração, respeitadas as disposições do presente Estatuto. Ao assistente de direção compete: a) Auxiliar o diretor-presidente em todos os setores administrativos; b) Executar os trabalhos que lhe forem determinados. Ao Secretário compete: a) Organizar e dirigir os serviços da secretaria; b) Superintender os trabalhos de redação e correspondência; c) Organizar o arquivo da Escola. Ao tesoureiro compete: a) Manter sob sua guarda e responsabilidade os valores de qualquer natureza pertencente a Escola; b) Depositar em nome da Escola, em bancos, nesta praça, os saldos do caixa superiores a cinco salários mínimos da região; c) Prestar informações sobre o movimento financeiro da Escola ao conselho fiscal e a diretoria executiva; d) apresentar, mensalmente o balancete sobre o movimento da tesouraria; e) Efetuar pagamentos mediante autorização do Diretor-presidente; f) Assinar, juntamente com o Diretor-presidente cheques, promissórias, duplicatas e outros documentos. **Art. 6º** - De todas as reuniões da diretoria executiva serão lavradas Atas em livros próprios. **Art. 7º** - O corpo docente será integrado por portadores de curso especializado, ou por aqueles que, embora sem esse título tenha perfeito conhecimento do método braile. **CAPÍTULO III – Da Assembléia geral. Art. 8º** - A Assembléia geral será constituída pelos sócios quites e se reunirá obrigatoriamente até o dia 31 de Março de cada ano, por convocação expressa da diretoria executiva e, extraordinariamente, também por convocação da mesma diretoria, sempre que se tratar de assuntos relevantes. **Art. 9º** - Far-se-ão as respectivas convocações por anúncios publicados pela imprensa, deles constando a ordem do dia, ainda que por sumário, o dia, a hora e o local da sessão, com antecedência de cinco dias. **Parágrafo Primeiro** – O presidente da Assembléia convidará um ou dois membros entre os presentes para servir de secretários na composição da mesma que dirigirá os trabalhos. **Parágrafo segundo** – Adotar-se-á votação por escrutínio secreto, para a eleição da diretoria executiva e do conselho fiscal. **CAPÍTULO IV –**

Haverá um conselho fiscal composto de três membros efetivos e suplentes em igual número, eleitos anualmente pela Assembléia geral ordinária, podendo ser reeleitos, e com as atribuições e poderes que a lei lhes confere. **CAPÍTULO V – Dos sócios. Art. 11** – Integrarão o quadro social da Escola todos aqueles que vem contribuindo mensalmente, com ajuda para manutenção da mesma Escola.

Parágrafo único – Os sócios se dividem em: a) Fundadores, os que assinarem a Ata da Assembléia geral de aprovação do presente Estatuto e da homologação da fundação da Escola; b) Beneméritos, os que a diretoria executiva julgar merecedores desta distinção; c) Benfeitores, os que fizerem contribuição valiosa a Escola; d) Contribuintes, os que contribuem mensalmente com determinada importância fixa para manutenção da escola. **CAPÍTULO VI – Do patrimônio. Art. 12** – Integrarão o patrimônio da escola, o equipamento e material didático especializado doado à antiga classe experimental braile além dos donativos, auxílios e subvenções e quaisquer outras doações ou aquisições de imóveis ou bens.

Parágrafo único – No caso de dissolução da Escola de Cegos do Maranhão – ESCEMA. O seu acervo passará a pertencer ao Conselho Nacional do Bem Estar dos Cegos, com a finalidade prevista no artigo primeiro deste Estatuto. **CAPÍTULO VII – Disposições gerais. Art. 13** – É vedada a remuneração por qualquer título ou forma dos membros da diretoria executiva e do conselho fiscal e a distribuição de lucros, bonificações ou vantagens a dirigentes, mantenedores ou associados sob nenhuma forma ou pretexto. **Art. 14** – A admissão de alunos far-se-á de acordo com as disposições legais em vigor.

Parágrafo único – Comprovada a existência de vagas a Escola poderá admitir alunos sem deficiência visual. **Art. 15** – A Escola funcionará em regime de externato e internato. **Parágrafo único** – Serão recebidos como internos os alunos cujos pais residam fora da capital ou em lugares de difícil acesso. **Art. 16** – A remuneração do pessoal docente observará sempre que possível os níveis salariais do Estado. **Art. 17** – A Escola contará com um técnico de artes aplicadas, portador de curso em escola especializada na educação de deficientes visuais. **Art. 18** – Todas as atividades administrativas ou pedagógicas deverão ser

disciplinadas em regimento interno da Escola, a ser elaborado dentro de trinta dias da vigência do presente Estatuto. **Art. 19** – A Escola empreenderá atividades de artesanato, como fonte de receita para auxiliar a manutenção dos seus serviços.

Art. 20 – O presente Estatuto foi aprovado na Assembléia geral da Escola de Cegos do Maranhão, realizada no dia 28 de Novembro de 1970 e será publicado no Diário Oficial do Estado do Maranhão, depois de registrado no competente Cartório de Pessoas Jurídicas. **CAPÍTULO VIII – Disposições transitórias. Art. 21**

– A primeira diretoria executiva da Escola será eleita por aclamação, com mandato para o período de 28 de Novembro de 1970 a 31 de Março de 1973. **Art. 22** – O primeiro conselho fiscal da Escola será eleito por aclamação, com mandato para o período de 28 de Novembro de 1970 a 31 de Março de 1972. Logo após, o Governador Doutor Antônio Jorge Dino – Presidente, comunicou aos sócios presentes que na forma do Estatuto aprovado, deveria ser eleita, por aclamação a primeira diretoria executiva e o primeiro conselho fiscal da Escola de Cegos do Maranhão – ESCEMA. Feita a aclamação, constatou-se o seguinte resultado: Diretoria executiva – Para diretor-presidente – Maria da Glória Mendes Costa; para assistente de direção – Marlene Gomes de Oliveira; Para secretário - Sabina Dias Carneiro; para tesoureiro – Cleonildes do Espírito Santo Souza; Conselho Fiscal – Para membros efetivos: Doutora Elimar Figueiredo de Almeida Silva, Antônio Francisco Costa e Lourival Castelo Branco; para suplentes – Antônio Carlos Cruz; Emiliano dos Reis Macieira e José Alves Godinho. Em face do resultado da aclamação do Governador Doutor Antônio Jorge Dino – Presidente, proclamou eleitos e empossados os membros da diretoria executiva para o mandato de 28 de Novembro de 1970 a 31 de Março de 1973 e os membros do conselho fiscal para o mandato de 28 de Novembro de 1970 a 31 de Março de 1972, os sócios acima enumerados, tudo na conformidade do que preceitua os artigos 21 e 22, das disposições transitórias do Estatuto. Franqueada a palavra pelo Governador Doutor Antônio Jorge Dino, dela fizeram uso o Professor Rubem Ribeiro de Almeida e a Doutora Elimar Figueiredo de Almeida Silva; o Doutor Haroldo Olímpio Lisboa Tavares e a Professora Maria da Glória Mendes Costa. As

orações proferidas foram de ternura, de carinho e de incentivo pela meritória concretização em favor dos cegos do Maranhão, tendo a Professora Maria da Glória Mendes Costa externado o seu carinho e a sua gratidão a todos que num gesto magnânimo tem auxiliado a Escola de Cegos do Maranhão, enaltecendo a ajuda do governador Doutor Antônio Jorge Dino e da sua Excelentíssima esposa dona Enide Moreira Lima Jorge Dino. A seguir fez uso da palavra o Governador Doutor Antônio Jorge Dino – Presidente, tecendo comentários da vida do cego, das suas aptidões e das suas vitórias e terminou fazendo um histórico da vontade férrea e perseverante da Professora Maria da Glória Mendes Costa, a quem devemos a Escola de Cegos do Maranhão. Nada mais ocorrendo o Governador Doutor Antônio Jorge Dino – Presidente, encerrou a sessão. Para constar foi lavrada a presente Ata, que depois de lida, achada conforme e aprovada, vai assinada pela mesa da Assembléia geral e pelos sócios presentes. São Luís, 28 de Novembro de 1970. A mesa da Assembléia geral. 1 – Rubem Ribeiro Almeida – Presidente; 2 – Antônio Jorge Dino – Presidente; Elimar Figueiredo de Almeida Silva – Secretário; Edilson Borba Santos – membro; 3 – Maria da Glória Mendes Costa. Reconheço as firmas por mim numeradas de hum a três (1 a 3) Maranhão, 10 de 12 de 1970. Em testemunho da verdade estava o sinal público de Oswaldo Fabiano de Sousa Soares – Substituto. Sócios presentes: Enide Moreira Lima Jorge Dino, Jomar Mores, Otavia Pereira, assinatura ilegível, Rodolpho Alhadef, assinatura ilegível, Luís da Rocha Porto, Nilson Carneiro, Luiz Gonzaga Baima Pereira, Cleonildes do Espírito Santo Souza. Reconheço a firma de Cleonildes do Espírito Santo Souza. Maranhão, 10 de 12 de 1970. Oswaldo Fabiano de Souza Soares – Substituto. Ap. Prot. 4585 – Cr\$. 300,00 c/c Secretaria sem pasta – Gabinete do Governador. Reconheço a firma de Antônio. Maranhão, 23 de 12 de 1970. Em testemunho da verdade estava o sinal público de Oswaldo Fabiano de Sousa Soares. Ao lado estava o carimbo do Tabelionato do 1º Ofício – Tabelião Dr. Tito Antônio de Sousa Soares. Substituto – Oswaldo Fabiano de Sousa Soares. São Luís – MA. Apontado sob o nº 21.764 de ordem do protocolo no dia de hoje e com o nº **1.539** de registro no mesmo dia, apresentado pelo Governador



Dr. José Tadeu Cantuária de Azevedo
Oficial de Registro
Najla Maria Aguiar de Azevedo
José Tadeu Cantuária de Azevedo Filho
Maria Dalva Monteiro Corrêa
Substitutos

do Estado Sr. Doutor Antônio Jorge Dino. Nada mais se continha no documento aqui registrado e se acha conforme original que conferi. São Luís, 23 de Dezembro de 1970. É tudo quanto se contém no registro em livro acima citado que fielmente me reporto e dou fé.

São Luís, 26 de Janeiro de 2006.



C.D. n°1.10

1971, marzo, 10. São Luís-Ma

Documento por el cual queda instituida la institución del apoyo a los padres e hijos con deficiencia mental como Asociación de padres y amigos del excepcionales del Maranhão-APAE-Ma.

APAE-Ma. 1971

V. Cfr. R.D. n° 4

ATA da sessão de fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em referência, realizada no dia 10 de março de 1971.

Dois dias de marcação mil novecentos e setenta e um em uma das salas da Faculdade de Serviço Social da Fundação Universidade do Piauí, na Rua Rio Branco nº 14, às 19:30 horas, junto as Assistentes Sociais Leticia Machado Loras, presentes as Assistentes Sociais Leite Machado de Anápolis, Coordenadora do Bem Estar do Instituto Nacional de Previdência Social, Maria Conceição Ferreira, Viúva Romão Lisboa de Sousa, representante do Setor de Atividades Comunitárias da Coordenação do Bem Estar do INPS, Dinah Gomes, Superintendente do Bem Estar do INPS, representante visora Benício do Bem Estar do INPS, representante da FCSO Maria da Conceição Severina, Sr. Enide Moreira filha Jorge Dimas, Presidente da Fundação do Bem Estar Social do Maranhão, pais de excepcionais, amigos e demais interessados pelo problema, teve lugar a sessão de fundação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais - Setor do Maranhão, sob a presidência do A.S. Leticia Machado de Anápolis. Usando a palavra a senhora Presidente da sessão explicou aos presentes a finalidade da mesma, assim como a finalidade da Associação, ressaltando o trabalho realizado por um grupo de interessados pelo problema, na elaboração de um esboço de estatuto e por discussão nesta sessão de fundação referidos grupos esteve composto dos senhores M. Pires Lameiras, frei Quiraciano e Souseca Otton Maria, Gabriel Severina da Cunha, que, infelizmente não se puderam fazer presentes, com

revisão

de parágrafos únicos conforme estes. Que o pará-
fo 1º seja: A Assembleia Geral reunir-se-á em plé-
na reunião com a presença da maioria dos me-
membros, em seguida, com qualquer número deles. O
2º parágrafo - Assembleia Geral Extraordinária ser-
voca pela maioria absoluta dos membros do
Conselho Deliberativo ou da Diretoria, constituída
la metade mais hum. Sessão II - "Do Conselho Delib-
tivo" Artigo 14 - O conselho será composto de 7 mem-
bros eleitos pela Assembleia Geral Ordinária, dentro do qual
em pleno gozo de seus direitos, com o mandato
dois anos e com direito a uma reeleição. Dar redac-
ção mais clara ao item e do artigo 15. Sessão III - "Da
Diretoria" - Substituir de hum para dois anos e o di-
to a uma reeleição o parágrafo único do artigo 1
Substituir o item e do artigo 18 pela seguinte redac-
ção: sugerir a criação de comissões de estudos e assis-
tência e que as necessidades da Associação viressem
exigidas para sua constante atualização e mais efien-
te funcionamento no processo - Ensino - Aprendizagem. A
20 - Incluir os itens g e h, na seguinte forma: g -
caminhar ao Conselho Deliberativo, para homologar
os atos da Diretoria: h - solicitar ao Conselho Delib-
rativo, reuniões extraordinárias. Art. 22. Eliminar
Secretário Geral, permanecendo apenas o 1º e 2º se-
cretários e dividir entre o 1º e 2º as tarefas imputadas
ao Secretário Geral. Sessão IV - "Do Conselho Fiscal"
Art. 27. Passar a ter a seguinte redacção: - O Co-
nseho Fiscal eleito pela Assembleia, com o mandato
dois anos composto de três membros e de dois
suplentes. Parágrafo 2º. Artigo 27. No caso de fa-
lta do Conselho Fiscal ou Contador diplomado

item, sup. Juros. Capítulo V. "Dos Consultores" - Artigo
9 - haverá na seguinte redacção: - Haverá consultores
os quais a Diretoria recorrerá sempre que julgar
necessário. Parágrafo 1º A escolha dos Consultores, que
cairão em pessoas de reconhecida capacidade e idonei-
dade para de iniciativa da Diretoria com a aprova-
ção do Conselho Deliberativo. Parágrafo segundo. Apro-
vados os seus nomes terão em primeira hipóte-
se consultados sobre sua aquiescência após o
qual serão convidados e desde logo investidos. Ca-
pítulo VI "Disposições Gerais e Transitórias" - Arti-
go 31 - Ressalta a seguinte redacção: Os presentes es-
tatutos são aprovados por unanimidade em Assembleia Ge-
ral Extraordinária convocada com oito dias de
antecedência, na forma do Artigo 10 e seus pará-
grafos. Artigo 34 - terá a seguinte redacção: A elei-
ção dos membros do Conselho Deliberativo, Conselho
Fiscal e da Diretoria, será feita tão logo esteja
abrevada o estatuto definitivo da Associação
de Jovens e Amigos de Exercícios. Setor do Marabá
por aclamação a Diretoria Provisória foi constituída
pelos seguintes membros: Presidente: Sr. José Guimarães
Sousa - Vice-Presidente - Sr. José Ribamar Araújo
Primeiro Secretário - Sr. Mário Lameiras - Segundo
Secretário - Sr. Benedito Correa Rodrigues - Primeiro
Tesoureiro - Sr. Sédio Marcel Costa - Segundo Tesourei-
ro - Sr. Nabil Jorge Rahbani, também, por aclama-
ção o Conselho Deliberativo Provisório foi consti-
tuído pelos seguintes membros: Presidente Social Maria
Conceição Loureiro - Professora Maria do Carmo Rocha
Professora Jureia Pinto Nascimento - Professora Maria
da Conceição Serra Costa - Professora Maria da Glória
de Silva Oliveira e Professora Maria da Independência

cia dos Santos, cuja comunicação ficou a cargo da Secretaria da Sessão.

Em reunião anterior a Sra. Maria da Conceição Serra Costa, atualmente ausente de São Luís, comunicou a decisão de construir uma escola para crianças, para o que já dispõe de terreno próprio, e já está em curso a construção está previsto, para breve. Diante dessa comunicação o doutor José Ribamar Araújo colocou seus serviços profissionais como engenheiro, já disposição da APAE enquanto este legalmente existir, é mesmo tudo o que ocorreu na reunião anterior, com os médicos Gabriel Sousa da Cunha, Crisanto Aguiar e Olímpio Mochel.

A presidente dirigiu, os assuntos de que trata a disposição a substituição atrelada do Instituto Nacional de Previdência Social, declarou-o insustentável, entretanto, para a manutenção da mesma, surgindo, por parte dos presentes, a deliberação de contribuir, mensalmente, para a Associação a exemplo de outras existentes no Estado e no País. A esta altura foi colocado em debate a questão do valor da mensalidade ficando este decidido o mínimo de R\$ 5,00 (cinco cruzeiros). Nessa oportunidade usou da palavra a Presidente da Fundação do Bem Estar Social do Maranhão, Sra. Evilde Moreira Lima fez um longo anúncio em nome do Órgão que preside, a doação de importância de R\$ 2.000,00 (dois mil cruzeiros) à nova Associação.

Nada mais havendo a tratar, eu, Nilda Romanos Lisboa de Sousa, Representante do Setor de Atividades Comunitárias do Bem Estar do Insti-

para secretar esta sessão, laurei a presente ata,
que lida e achada conforme vai, pelos presentes,
assinada, em relação acima e abaixo transcrita.

Sete Machado do Anjo.

Onide Moreira Lima Jorge Dias

José Ribamar Anjo.

Maria da Independência dos Santos

Mama da Siedade Silva Oliveira

José Trinta Mascimont

Maria José Eneas Lima

Maria Elia de Oliveira

Lani Oliveira Caldas

Maria Galvão Rodrigues

Benedito Coria Rodrigues

Maria da Siedade Oliveira Maria

Sélio Marçal Costa

Regina Maria Trinta Mascimont

Maria Elza Almeida Beixeira

Mama da Glória Costa Arcangel

Salda de Sousa Benbosa

Jenir Severina Martins

Daryse Bavares da Cunha

Mama Costa Sousa

José Batista da Costa

Raimunda Dionizina Monteiro

Leticia Maria Marques de Azevedo

Edmar da Silva Coelho

Leticia dos Reis Lyra

Edna Lira Louisa

Florimar dos Reis Lima

Walterino da Cruz Moura

Mabel Jorge Rabbani

Mama do Carmo Rocha

Maria da Conceição Ferreira

Adriane Belo Rodrigues

Dinah Gomes

Neide Romane Lisboa de Sousa

— x —

Companheiros à reunião do dia 20.10.7

Erde Jorge Lima

Myrtes Fonseca

João Guimarães de Sousa

Graciete Ligeiro Saray

Maria José Alves Nogueira

Otávio Gomes

Maria da Conceição Almeida de Sousa Costa

Edmar Bastos Ferreira de Silva

Maria Olímpia Carneiro Machef

Anete Nunes Muniz

Maria Emília Braga Diniz

Maria Abreu Santos

Ana Maria Saldanha de Castro Soares

Bernardino Cunha

Neide Romane Lisboa de Sousa

Otto Obediano Maria

Gerardo Lima Maria

Maria Lezírias

Crissanto Aguiar

Olivia Maria Almeida de Silva Vidal

Julio Buelar M. Medeiros

Maria Eulália Gomes Leal

Maria da Conceição Ferreira

Luís Machado de Araújo

Maria de Nazaré Almeida

Dinah Gomes

C.D. nº 1.11

1989, abril, 28. São Luís-Ma

Proyecto de Ley nº. 28/89 por el que se declara exento de pago pago de tarifa en el uso del servicio de transporte colectivo en el municipio a los clientes de la APAE y sus responsables.

Cámara Municipal de São Luís-MA. 1989

V. Cfr.. R.D. nº 10



CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
ESTADO DO MARANHÃO

FLC	02
PROC	692/89
RUBRIC	7007

PROJETO DE LEI Nº 28/89

Ementa:

J U S T I F I C A T I V A

A APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Luís, é uma sociedade de caráter assistencial, sem intuítos lucrativos e cujo fim é cuidar do problema do excepcional em nossa capital.

Atualmente, tem uma clientela de cerca de 300 excepcionais, em sua imensa maioria provenientes de famílias de baixíssima renda. Para estes, a APAE é a única oportunidade de tratamento nos seguintes setores: fisioterapia, ludoterapia, foncaudiologia, psicomotricidade, terapia ocupacional, natação, dancin delacato, e psicologia.

Além desses setores, a APAE presta serviços médicos (ginecologia, clínica geral, psiquiatria, otorrinolaringologia, ortopedia e neurologia). E mais, atendimento odontológico e de assistência social.

Mantém tudo isso a Associação e concomitantemente, assegura a continuidade deste imenso trabalho em sua Escolinha especial.

Ocorre que, apesar de tanto, é necessário assegurar o acesso físico do cliente e, quando este só o fizer acompanhado, do acompanhante, evitando aumentar os problemas que enfrentam, pois a natureza já os proporcionou em bom número.

Um dos maiores problemas, senão o maior deles, é o do alto custo do transporte coletivo urbano. E como cabe a comunidade proteger os seus membros mais frágeis, esta Câmara que representa o povo, reconhece como investimento social de altíssima necessidade o trabalho desenvolvido pela APAE de São Luís, conferindo aos seus clientes e acompanhante, a gratuidade no uso do transporte coletivo urbano de São Luís e o acesso aos veículos pela porta dianteira, mais seguro e menos incômodo.

ENCAMINHADO-SE A JUSTIÇA

em 06/05/89



CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
ESTADO DO MARANHÃO

FLS	01
PROC	692/89
RUBRIC	<i>João</i>

PROJETO DE LEI Nº 28/89

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
Estado do Maranhão
PROTÓCOLO
Proc. Nº 692/89
Data 02/05/89
<i>João</i>
PROTÓCOLISTA

Objeto: Dispõe sobre a isenção de pagamento de tarifa no uso do serviço de transporte coletivo no município aos clientes da APAE, seus pais e responsáveis, e das outras providências.

Art. 1º - Os clientes regularmente inscritos e frequentadores comprovados da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE, seus pais e responsáveis, são isentos de pagamento de tarifa no serviço de transporte coletivo.

Art. 2º - O direito à isenção é extensivo ao pai, à mãe ou a outro responsável, somente na qualidade de acompanhante, sendo isento apenas um acompanhante por viagem.

Art. 3º - O direito à isenção se dará através de credenciamento junto ao Departamento Municipal de Trânsito - DMT, que expedirá carteira de isenção.

Art. 4º - O acesso aos veículos dos isentos se dará pela porta dianteira através da simples exibição das carteiras de isenção ao motorista.

Art. 5º - É vedada a utilização da carteira de isenção por não credenciados.

Art. 6º - Esta lei consistirá dos contratos firmados entre o Município e empresas privadas exploradoras do serviço de transporte coletivo por ônibus no município.

Art. 7º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Palácio "PEDRO NEVES DE SANTANA", em
São Luís, 28 de abril de 1989

João
João Gomes
Vereador PT

Seu acompanhante



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
GABINETE DO PREFEITO

Lei nº 3.161 de 23 de Julho de 1991

Art. 3º - O direito à gratuidade se dará de credenciamento junto ao Departamento Municipal de Trânsito - DMT, que expedirá carteira de isenção.

Art. 4º - O acesso aos veículos dos isentos se dará pela porta dianteira, através da simples exibição das carteira de isenção ao motorista.

Art. 5º - É vedada a utilização da carteira de isenção por não credenciados.

Art. 6º - O disposto nesta Lei constará dos contratos firmados entre o Município e Empresas privadas exploradoras do serviço de transporte coletivo urbano (ônibus) no Município.

Art. 7º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Mando, portanto, a todos quantos o conhecimento e execução da presente Lei pertencerem que a cumpram e a façam cumprir, tão inteiramente como nela se contém. O Gabinete do Prefeito a faça imprimir, publicar e correr.

PALÁCIO DE LA RAVARDIÈRE, EM SÃO LUÍS, EM 23 DE JULHO DE 1991,
1709 DA INDEPENDÊNCIA E 1039 DA REPÚBLICA.

C.D. nº 1.12

1991, julio, 23. São Luis-Ma

Ley nº. 3.161/91 por el que se declara el derecho de la gratuidad del uso del servicio de transporte colectivo a todas las personas con deficiencia prevista en la Ley Orgánica Municipal de São Luis-Ma.

Ayuntamiento de São Luis-Ma. 1991- V. Cfr. R.D. nº 14

C.D. nº 1.13

1992, enero, 13. Brasilia

Ley nº. 5.347/92 por el que se declara exento de pago de tarifa en el uso del servicio de transporte colectivo

a todas las personas con deficiencia en el Brasil.

Senado Federal. 1992

LEI Nº 5.347, DE 13 DE JANEIRO DE 1992

Assegura a gratuidade de transporte coletivo
às pessoas portadoras de deficiências

Art. 1º Fica assegurada a gratuidade de transporte coletivo às pessoas portadoras de deficiências.

Parágrafo único. Entende-se por deficiente as pessoas portadoras de disfunções mentais, físicas e sensoriais, devidamente comprovadas em laudo médico.

Art. 2º A vigência desta Lei ocorre nos lugares ou áreas onde houver atendimento educacional e excepcional, em instituições especializadas públicas ou privadas.

Parágrafo único. Fica vedado ao deficiente ou acompanhante o uso da carteira em deslocamento intermunicipais, excetuando-se os municípios de São José de Ribamar e Paço Lumiar.

Art. 4º (Vetado)

Art. 5º O acesso dos deficientes nos veículos se dará pela porta dianteira, mediante a simples exibição da carteira de isenção, sendo vedada a utilização desta por pessoas não deficientes.

Art. 6º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições contrárias.

LEI Nº 5.484, DE 14 DE JULHO DE 1992

Assegura o Trabalho às Pessoas Portadoras de Deficiência.

Art. 1º A Administração pública direta, indireta e fundacional, em obediência aos princípios de legalidade, impessoalidade e moralidade, admitirá em seu quadro funcional pessoas portadoras de deficiências, considerando-as capazes de contribuir com suas habilidades e potencialidades na manutenção e melhoria dos serviços, conforme dispõe o art. 19, VIII da Constituição Estadual e art. 37, VIII da Constituição Federal.

Art. 2º O Estado conjuntamente às entidades públicas e privadas, que reconhecidamente trabalham na educação e reabilitação de pessoas portadoras de deficiências, definirão o elenco de cargos/funções adequadas às habilidades específicas das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 3º Para cargo ou função específico fica assegurado o percentual de 5% (cinco por cento) das vagas existentes, em relação global, a ser preenchida pelos deficientes, conforme processo seletivo e classificatório definido nesta Lei.

Art. 4º A investidura no cargo/função definida depende de estágio probatório, ressalvado o disposto no art. 19, II da Constituição Estadual.

§1º - O cumprimento do que prescreve o "caput" deste artigo depende de parecer de uma comissão especial paritária, composta de seis membros;

§2º - Será de responsabilidade da comissão especial o acompanhamento e avaliação do estágio probatório.

Art. 5º Fica proibida qualquer discriminação no tocante a salário do trabalhador portador de deficiência.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

C.D. nº 1.14

1997, octubre, 10. São Luis-Ma

Oficio nº. 145/97 por el que reglamenta os requisitos para emisión del tarjeta que exenta de pago de tarifa en el uso del servicio de transporte colectivo en el municipio a todas las personas con deficiencia.

Secretaría Municipal de Transporte urbanos. 1997.

V. Cfr. R.D. nº 36



Prefeitura de São Luís
Secretaria Municipal de Transportes Urbanos

Ofício Circular nº 045 /97 - CTP/GS

São Luís, 10 de Outubro de 1997

Senhor Diretor(a),

Para dirimir dúvidas quanto a aquisição da Carteira de Gratuidade nos Transportes Coletivos Urbanos de São Luís, informamos a V.Sa. que as mesmas só serão concedidas desde que o portador da excepcionalidade seja encaminhado através de sua Entidade representativa ou Instituições que trabalham com os mesmos, conforme determinado na Lei 3.161 de 23 de Julho de 1991 (anexa), informamos ainda os procedimentos a serem adotados para aquisição dessas Carteiras pelos deficientes:

1. CREDENCIAMENTO DAS ENTIDADES E INSTITUIÇÕES

- Requerimento ao Sr. Secretário da SEMTUR solicitando credenciamento;
- Atos constitutivos e estatutos devidamente registrados no Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas;
- Ata da última Assembleia Geral que elegeu a atual Diretoria e no caso de entidades públicas, ato de nomeação do seu dirigente;
- Relação dos profissionais credenciados pelas Entidades e Instituições, para emissão de Laudos Médicos, Atestados e encaminhamentos devidos (médicos, assistentes sociais, psicólogos, psiquiatras, etc.);
- Número de vagas oferecidas por Turno e por Turno nas Escolas que trabalham com deficientes.

2. EMISSÃO DAS CARTEIRAS DE GRATUIDADES

- Encaminhamento do portador de excepcionalidade através de papel timbrado da Entidade pelo responsável pela mesma ou pessoa por ela devidamente autorizada;
- Comprovação que o deficiente está **REGULARMENTE INCRITO e FREQUENTANDO** a Entidade, e no caso das Escolas comprovação de devidamente matriculado e com frequência regular;
- **Laudos Médico** (avaliação e histórico) assinado pelo médico devidamente credenciado na Entidade;
- **Atestado Médico** válido somente até 15(quinze) dias a contar da data que tiverem sido firmados e não poderão ser concedidos senão dentro dos primeiros 08(oito) dias após o último exame do paciente.

3. ENTREGA DAS CARTEIRAS DE GRATUIDADE

- As carteiras só serão entregues diretamente ao deficiente ou a seu responsável desde que devidamente comprovado essa condição.
- As carteiras poderão ser entregues aos responsáveis pelas Entidades e/ou Escolas, desde que devidamente autorizados pelo interessado ou seu responsável legal.

Sendo só para o momento,

Atenciosamente


PÁDUA NAZARENO
Secretário

C.D. nº 1.15

1997, abril, 24. São Luis-Ma

Resolución nº.177/97 por el que declara las normas y atribuciones legales de la Educación Especial en la red de enseñanza del Estado del Maranhão.

Consejo Estatal de Educación. 1997

V. Cfr. R.D. nº 33

ANEXO C – Resolução Nº 177/97 – CEE/MA**RESOLUÇÃO Nº 177/97 - CEE / MA**

Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado e dá outras providências.

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão, no uso de suas atribuições legais, e de acordo com o art. 208 da Constituição Federal, com a Lei nº 9.394/96, nos seus artigos 8º § 2º combinado com o 10, inciso V, com base nos artigos 58 a 60 desta mesma lei, que tratam da Educação Especial, e na Indicação CEE – MA, nº 01/97

RESOLVE

Art. 1º - A Educação Especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais.

Art. 2º - Para os fins desta Resolução, considera-se aluno portador de necessidades especiais aquele que apresenta características próprias e diferentes dos demais alunos no domínio da aprendizagem curricular, correspondente à sua idade, requerendo recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas, classificando-se conforme o caso, em:

- I – Aluno portador de deficiência: aquele que, em razão de apresentar deficiência de natureza sensorial, mental, física ou múltipla, necessita, seja no ambiente escolar ou fora deste, de cuidados especiais para o seu desenvolvimento;
- II – Aluno portador de conduta típica: aquele que apresenta manifestações de comportamento, típicas de portadores de síndromes e características psicológicas, neurológicas ou psiquiátricas, capazes de ocasionar atraso em seu desenvolvimento ou dificuldades no seu relacionamento social, a ponto de exigir atenção especial;

ensino especial oferecido, desenvolvendo e aplicando currículos apropriados às características da clientela.

§ 2º - O aluno de Educação Especial quando demonstrar possibilidade poderá ingressar em classes comuns do ensino regular ou supletivo, mediante avaliação especial, pela escola que o receber, a fim de ser inserido na série correspondente ao seu aproveitamento.

§ 3º - Para efeito de registro escolar dos alunos portadores de necessidades especiais, será feita, sempre que possível, a correspondência com o ensino regular.

Art. 5º - O aluno portador de altas habilidades deverá ser atendido em classe comum, integrada por alunos da mesma faixa etária, recebendo no entanto, atendimento especial que, sem fixar-se exclusivamente nos principais talentos ou tendências reveladas, contribua para o desenvolvimento integral da sua personalidade.

§ 1º - O atendimento especial ao portador de altas habilidades pode abranger, de forma isolada ou combinada, avanço de escolaridade e enriquecimento de currículos ou outros recursos que propiciem a melhor orientação ao desenvolvimento do seu potencial.

§ 2º - O avanço da escolaridade somente poderá ocorrer quando o aluno demonstrar mediante avaliação específica desempenho acentuadamente superior ao normal, em qualquer área de estudo.

§ 3º - Para atender à aptidão específica do portador de altas habilidades a escola pode sem prejuízo dos estudos regulares do aluno:

- a) oferecer oportunidade de aprofundamento de estudos no próprio estabelecimento de ensino mediante o cumprimento de programação especial,
- b) oferecer estudos complementares em instituições especializadas destinadas ao desenvolvimento geral e ao cultivo de talentos específicos.

§ 4º - Em quaisquer das situações previstas nos parágrafos anteriores, o aluno deve ter acompanhamento de um especialista em educação de portadores de altas habilidades.

Art. 6º - A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Parágrafo Único - A idade cronológica do aluno deverá ser considerada como indicador para a sua inserção na sala de aula em que será escolarizado, bem como à sua promoção para série mais avançada, observando-se, também, a sua maturidade psicológica e social e, ainda, suas experiências vivenciais.

Art. 7º - A Educação Especial deverá ser ministrada por professores com especialização adequada em nível médio ou superior.

Parágrafo Único - O professor de classe comum que atender portadores de necessidades especiais, deverá receber orientação de profissional especializado.

Art. 8º - A Educação Especial para o trabalho será oferecida tanto para os que não apresentem possibilidades de absorção no mercado de trabalho competitivo, como para aqueles que possuam altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Parágrafo Único - Este tipo de atendimento será realizado mediante articulação com os órgãos oficiais e privados afins atendendo os padrões técnicos estabelecidos por especialistas de diferentes áreas de trabalho.

Art. 9º - A prática de Desportos e Educação Física pelos portadores de necessidades especiais deverá ser incentivada desde que observadas as normas de segurança compatíveis com a natureza e grau da deficiência do aluno.

Art. 10 - A autorização de Funcionamento de Estabelecimentos voltados para o atendimento educacional especializado será concedida por Resolução específica do Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo Único - Para os efeitos deste artigo, será exigido da instituição interessada:

- a) Corpo Docente qualificado;
- b) Instalações e equipamentos adequados ao tipo de necessidade a atender;
- c) Equipe técnica inter-disciplinar composta de especialista das áreas de pedagogia, fisioterapia, terapia ocupacional,

fonoaudiologia, psicologia e assistência social, conforme a modalidade de atendimento;

- d) Projeto específico para atendimento aos portadores de necessidade especiais, que indique os métodos, as técnicas, os recursos e os equipamentos que serão utilizados no atendimento educativo;
- e) Projeto da área física destinada a prestação de serviços educacionais especializados; e
- f) Termo aditivo ao seu regimento e currículo adaptados às peculiaridades de cada área de atendimento especial.

Art. 11 - Para pleitear e receber apoio técnico e financeiro do poder público, a instituição privada de ensino não deverá ter fins lucrativos, deverá ser especializada e com atuação exclusiva em educação especial, devendo enquadrar-se nas seguintes categorias:

I - Comunitárias assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade.

II - Confessionais - assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam a orientação confessional e ideológica específicas ao disposto no inciso anterior.

III - Filantrópicas na forma da lei.

Art. 12 - À Secretaria de Estado da Educação, órgão responsável pela coordenação da política educacional do Estado, compete:

I - Apresentar à apreciação do Conselho Estadual de Educação:

- a) Plano ou Projeto de atendimento aos educandos com necessidades especiais;
- b) Pedidos de apoio técnico e financeiro (auxílio e subvenções) que lhes forem feitos por instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em

Educação Especial, com parecer prévio do órgão técnico competente:

c) Currículo adaptado para os diferentes tipos de educandos com necessidades especiais, ordenando-o numa seqüência adequada e aos níveis de desenvolvimento do aluno, contemplando as matérias da base nacional comum, da diversificação e os acréscimos exigidos pelas peculiaridades dos diferentes tipos de necessidades especiais, incluindo a prática de desportos e educação física, observando-se as normas de segurança compatíveis com o grau da deficiência apresentada e o processos de avaliação técnico - científico - interdisciplinar a que será submetido o aluno.

II - Definir métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender aos educandos com necessidades especiais.

III - Efetuar, através do seu órgão competente, inspeção para fins de autorização de funcionamento de estabelecimentos que se proponham a promover a Educação Especial, bem como fiscalizá-los de acordo com as normas baixadas por este Conselho.

IV - Oferecer, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais, na própria rede pública regular de ensino, assegurando os meios e as condições necessárias a que possam prestar o atendimento educacional, objeto desta Resolução independentemente, do apoio às instituições especializadas, previstas nesta resolução.

V - Assegurar aos educandos com necessidades especiais, acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

VI - Exigir dos estabelecimentos não pertencentes à rede pública de ensino que num prazo não superior a dois anos, efetivem a sua participação no atendimento à demanda por Educação Especial, observadas a legislação pertinente e as presentes normas.

Handwritten: 01/02/97 - 1ª Sessão

VII - Estabelecer, com bases nestas normas e, articuladamente com o Ministério da Educação e do Desporto as diretrizes e prioridades para o desenvolvimento da Educação Especial no Estado.

VIII - Realizar e manter atualizado o cadastro dos alunos que recebem Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado.

IX - Orientar, acompanhar e avaliar através de equipes técnicas interdisciplinares, em articulação com a família do aluno, as ações de Educação Especial, desenvolvidas por diretores e corpo docente das escolas regulares e especializadas.

X - Articular com órgãos oficiais afins a integração e inserção do educando com necessidades especiais no trabalho competitivo, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Art. 13 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 14 - A presente resolução entra em vigor na data de sua publicação, fiando revogada a Resolução nº 97/75 - CEE-MA e demais disposições em contrário.

Sala das Sessões Plenárias do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, em São Luís, 24 de abril de 1997.

C.D. nº 1.16

1998, septiembre, 02. São Luis-Ma

RESOLUÇÃO N.º 01/98-PGJ-MA

Resolución nº01/98-PGJ-MA por el que reglamenta os derechos de las personas com deficiencias en las Promotorias de Justicia

Cfr. R.D. nº 37

RESOLUÇÃO N.º 01/98-PGJ-MA

Art. 1º - Ficam reestruturadas, na forma desta Resolução, no âmbito da 4ª entrância do Ministério Público do Maranhão, as 8ª e 9ª Promotorias de Justiça Especializadas dos Direitos dos Cidadãos, excluindo-se das atribuições desta última, a defesa dos interesses sociais e individuais indisponíveis das pessoas portadoras de deficiência e idosas.

Art. 2º - A 8ª Promotoria de Justiça Especializada dos Direitos dos Cidadãos será provida por Promotor de Justiça

assistente, devidamente inscrito, observado o critério de antiguidade.

Art. 3º - Os representantes do Ministério Público que oficiarem junto às 8ª e 9ª Promotorias de Justiça Especializadas agirão de ofício ou mediante representação.

§ 1º - Recebidas ou não as informações e instruído o respectivo procedimento, se os membros do Ministério Público concluírem que os direitos constitucionais afetos às suas respectivas áreas de atuação estão sendo desrespeitados, deverão cientificar o responsável para que tome as providências necessárias para prevenir a repetição ou que determine a cessação do desrespeito verificado.

§ 2º - Não atendida a cientificação prevista no parágrafo anterior, os órgãos do Ministério Público representarão ao poder ou autoridade competente para promover a responsabilidade pela ação ou omissão constitucional.

Art. 4º - São atribuições comuns das Promotorias de Justiça Especializadas dos Direitos dos Cidadãos, dentro de sua respectiva área de atuação, dentre outras:

I – receber de qualquer cidadão representações ou tomar por termo as reclamações de atos e omissões contra direitos dos cidadãos praticadas pelo Poder Público e pelos prestadores de serviços de relevância pública, dando-lhes o encaminhamento devido;

II – representar ao Procurador-Geral de Justiça sobre possível inconstitucionalidade de lei local, devendo para esse fim acompanhar a legislação emanada dos Poderes Públicos;

III – propor as medidas judiciais cíveis e, excepcionalmente, criminais, na forma da lei;

IV – instaurar inquérito civil e outros procedimentos administrativos;

V – promover ação civil pública;

VI – instruir inquérito civil e outros procedimentos administrativos, podendo para tanto:

a) – expedir notificações para colher depoimentos ou esclarecimentos e, em caso de não comparecimento injustificado, requisitar condução coercitiva, inclusiva pela polícia civil ou militar, ressalvadas as prerrogativas previstas em lei;

b) – requisitar informações, exames, perícias e documentos de autoridades federais, estaduais, bem como de órgãos e entidades da administração, direta, indireta ou fundacional de qualquer dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

c) – promover inspeções e diligências investigatórias junto a autoridades, órgãos e entidades a que se refere a alínea anterior;

d) – solicitar junto à Procuradoria Geral de Justiça funcionários especializados a fim de auxiliá-las em qualquer diligência de caráter técnico ou presta-lhes esclarecimentos indispensáveis à condução dos procedimentos.

VII – requisitar da autoridade competente a instauração de sindicância ou outro procedimento administrativo cabível;

VIII – encaminhar peças informativas de delitos aos órgãos do Ministério Público que tenham atribuição para conhecê-las;

IX – expedir recomendações para a melhoria dos serviços públicos e dos de relevância pública prestados pelo Estado diretamente ou através de delegação;

X – realizar audiência pública com entidades da sociedade civil ou entidade pública para o fim de determinar as providências necessárias à verificação de atos e fatos que possam causar lesões aos direitos dos cidadãos;

XI – manter intercâmbio com órgãos e entidades, oficiais e particulares, engajados na defesa dos direitos dos cidadãos, visando a troca de informações e a integração de esforços, podendo, inclusive, propor ao Procurador-Geral de Justiça, a formalização de

convênios de cooperação e zelar pelo cumprimento das obrigações desses convênios;

XII – acompanhar as políticas nacional e estadual de defesa dos direitos dos cidadãos, realizando estudos e oferecendo sugestões;

XIII – colaborar junto aos poderes públicos e organismos privados em campanhas educacionais de conscientização da cidadania;

XIV – representar o Ministério Público, mediante designação do Procurador-Geral de Justiça, junto aos organismos estatais que demandem ou contemplem a participação da Instituição, bem como em eventos em que a temática tenha correlação com a área de atuação das Promotorias;

XV – propor alterações legislativas ou a edição dos atos normativos, inclusive no âmbito interno;

XVI – subsidiar o Procurador-Geral de Justiça na definição de políticas e programas;

XVII – organizar sistemas de arquivos e catálogo de legislação, jurisprudência e doutrina;

XVIII – proceder e manter atualizada a coleção de periódicos especializados;

XIX – manter arquivos de peças processuais e administrativas;

XX – remeter ao Corregedor-Geral do Ministério Público relatório anual de atividades, sem prejuízo do encaminhamento dos relatórios mensais;

XXI – solicitar ao Procurador-Geral de Justiça a designação de estagiários.

Art. 5º - É vedado aos órgãos do Ministério Público das 8ª e 9ª Promotorias de Justiça Especializadas promover em juízo a defesa de direitos individuais disponíveis lesados.

§ 1º - Sempre que o titular do direito lesado não puder constituir advogado e a ação cabível não incumbir ao Ministério Público, o processo será encaminhado à Defensoria Pública competente.

§ 2º - Quando a legitimidade para a ação decorrente da inobservância da Constituição Federal e Estadual, verificada pela Promotoria, couber a outros órgãos do Ministério Público, os elementos de informação ser-lhe-ão remetidos.

Art. 6º - À 8ª Promotoria de Justiça Especializada dos Direitos dos Cidadãos cabe, especificamente, as seguintes atribuições:

I – fiscalizar a observância do princípio da igualdade, coibindo discriminações contra deficientes e idosos;

II – acionar os mecanismos judiciais e extrajudiciais necessários para prevenir a

deficiência e para promover a defesa dos direitos indisponíveis e dos direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos de seus portadores, especialmente no que se refere a:

- a) – saúde, garantindo-lhes adequado atendimento médico e hospitalar e exercendo a fiscalização preventiva de acidentes de trabalho;
- b) – educação, assegurando-lhes a matrícula em escolas especiais públicas e privadas e, quando forem capazes de se integrarem, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares;
- c) – formação profissional e ao trabalho, garantindo-lhes, inclusive, o acesso a cargos públicos;

d) – edificações e transportes, assegurando-lhes o livre acesso a prédios, logradouros, vias públicas e a meios de transportes coletivos.

III – acionar os mecanismos judiciais e extrajudiciais necessários para evitar abusos e lesões aos direitos dos idosos e promover a defesa dos seus direitos indisponíveis, difusos, coletivos e individuais homogêneos, especialmente no que se refere a:

- a) – serviços públicos em geral, garantindo-lhes atendimento preferencial nos órgãos públicos e privados, prestadores de serviços dessa natureza;
- b) – assistência social, assegurando-lhes entre outros direitos, a assistência asilar, quando não tenha família e meios de prover à sua manutenção;
- c) – saúde, garantindo-lhes adequado atendimento médico hospitalar;
- d) – educação e cultura, assegurando-lhes o acesso ao ensino em programas educacionais voltados à pessoas e aos locais e eventos culturais, mediante a cobrança de preços reduzidos;

e) – trabalho, coibindo a discriminação do idoso, quanto à sua participação no mercado de trabalho, no setor público e privado;

f) – habitação e urbanismo, garantindo-lhes a eliminação de barreiras arquitetônicas e em equipamentos urbanos de uso público.

IV – promover ação civil pública por prática de crime previsto no art. 8º da Lei nº 7.853/89;

V – fiscalizar aplicação de verbas públicas, por entidades públicas ou privadas, no tocante às atividades relativas aos portadores de deficiências e aos idosos;

VI – inspecionar entidades públicas e particulares de atendimento e programas especiais ao idoso e à pessoas portadora de deficiência, adotando de pronto as medidas administrativas e judiciais necessárias à remoção das irregularidades verificadas,

inclusive medidas cautelares, como a promoção do afastamento provisório do dirigente da entidade, bem ainda promovendo, em sendo o caso, a responsabilidade penal e civil de seus agentes.

Art. 7º - À Promotoria de Justiça Especializada dos Direitos dos Cidadãos cabe especificamente as seguintes atribuições:

I – prestar atendimento ao público em geral, adotando diretamente as medidas cabíveis nos casos de sua competência, ou encaminhando o interessado, quando ela lhe faltar, a quem tenha atribuição para conhecê-las;
II – fiscalizar a observância do princípio da igualdade, coibindo discriminações de origem, sexo, raça, cor e idade, entre outras;
III – acionar os mecanismos judiciais e extrajudiciais necessários para promover a defesa dos direitos indisponíveis e dos direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos, quando tal atribuição não esteja afeta à outra Promotoria de Justiça Especializada, especialmente no que se refere a:
a) – direitos humanos;
b) – saúde, educação, trabalho, segurança, assistência e previdência social, cultura e habitação.

IV – instaurar procedimentos preparatórios para a propositura de ações civis ex delicto, podendo, para tanto, requisitar das Varas Criminais cópias do inteiro teor do processo-crime, concernente ao delito em questão;

V – ajuizar a competente ação civil ex delicto;

VI – promover a execução civil da sentença penal, quando o titular do direito à reparação do dano for pobre.

Art. 8º - Nos casos em que o portador de deficiência for criança ou adolescente caberá a matéria afeta nesta resolução à Curadoria da Infância e Juventude, resguardada a possibilidade de atuação conjunta com a Promotoria dos Direitos dos Portadores de Deficiência e Idosos;

Art. 9º - Esta resolução entrará em vigor na data da sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário

C.D. nº 1.17

1999, septiembre, 10. São Luis-Ma

CARTA DE SÃO LUÍS –MARANHÃO EN DEFESA DE LAS PERSONAS CON DEFICIÊNCIA

O CONSELHO NACIONAL DE PROCURADORES GERAIS DE JUSTIÇA DO BRASIL, reunido na cidade de São Luís, no período de 09 a 11 de setembro de 1999, sob a presidência do Excelentíssimo Senhor Doutor Anísio marinho Neto, Procurador Geral de Justiça do Rio Grande do Norte, após longas e produtivas discussões; Considerando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e promulgada por forças da resolução nº 217, pela Assembléia Geral das nações Unidas, subscritas pelo Brasil em 10 de dezembro de 1948, prevê como essencial à proteção estatal aos direitos humanos;

Considerando ser a dignidade da pessoa humana um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (art. 1º, III da CF/88);

Considerando ser um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV de CF/88);

Considerando que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (art. 5º da CEF/88);

Considerando que o Ministério Público compete a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (art. 127 da CEF/88);

Considerando ser função institucional do Ministério Público a promoção de medidas necessárias à garantia do efetivo respeito do serviço de relevância pública aos direitos assegurados pela Constituição (art. 129 da CF/88);

Considerando ser importante o Ministério Público promover pedagogicamente a adesão social à defesa dos direitos das pessoas portadores de deficiências e idosos;

Considerando a lei 8842/54, que dispõe sobre a Política nacional do idoso;

Considerando o decreto nº 1.948/96, que regulamenta a lei 8.842/94;

Considerando a Lei 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social (...), tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas(...);

Considerando o decreto nº 914/96, que institui a Política nacional para a integração de pessoa portadora de deficiência, Vota e aprova as seguintes conclusões:

1. Remeter cópia da presente carta aos Membros dos Ministérios Públicos Estaduais, do Distrito Federal, pela defesa, na Capital, desses segmentos, visando uniformizar a ação dos Ministérios Públicos nessa área;

2. Instituir comissão permanente de defesa das pessoas portadoras de deficiência e idosos, integrada por Promotor ou procurador de Justiça responsável, em cada estado e no Distrito Federal, pela defesa, na Capital, desses segmentos, visando uniformizar a ação dos Ministérios Públicos nessa área;

2a. A comissão anteriormente prevista deverá contar com um banco de dados com todas as ações civis públicas, termos de compromisso e ajustamento, leis, decisões judiciais e administrativas e doutrina referentes aos direitos das pessoas portadoras de deficiências e idosos.

2b. A sede do banco de dados será instalada no Ministério Público Estadual com melhor infra-estrutura e que se responsabilizar pela manutenção do seu funcionamento.

2c. O banco de dados será alimentado pelos Ministério Público Estaduais e do Distrito Federal, através dos integrantes da comissão referida, trimestralmente.

3. Acompanhar os principais projetos de lei em andamento no Congresso Nacional que objetivam melhorar a Legislação referente às pessoas portadoras de deficiência e idosos, comunicado sua tramitação à comissão mencionada no item anterior.

4. Cobrar do Ministério da Justiça a efetiva implementação das metas estabelecidas no Programa Nacional de Direitos Humanos que têm como alvo a garantia dos direitos dos portadores de deficiência e idosos.

I. Aos Ministérios Públicos Estaduais e do Distrito Federal e Territórios competem:

1. Na defesa das pessoas portadoras de deficiência.

I. Fiscalizar a observância do princípio da igualdade, coibindo discriminações contra pessoas portadoras de deficiência.

II. Acionar os mecanismos judiciais e extrajudiciais necessários para prevenir a deficiência e para promover a defesa dos direitos indisponíveis e dos direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos de seus portadores, especialmente no que se refere a:

a) saúde, garantindo-lhes adequado atendimento médico e hospitalar e exercendo a fiscalização preventiva da acidentes de trabalho;

b) educação, assegurando-lhes a matrícula em escolas especiais públicas e privadas e, quando forem capazes de se integrarem, nos cursos regulares de estabelecimento públicos e particulares;

c) formação profissional e ao trabalho, garantindo-lhes, inclusive, o acesso a cargo públicos;

d) edificações e transportes, assegurando-lhes livre acesso a prédios, logradouros, vias públicas e os meios de transporte coletivo;

III. Fiscalizar aplicação de verbas públicas, por entidades públicas ou privadas, no tocante às atividades relativas aos portadores de deficiência;

IV. Promover ação Penal Pública por prática de crime prevista no art. 8º da Lei 7.853/89;

V. Inspeccionar entidades públicas e particulares de atendimento e programas especiais à pessoa portadora de deficiência, adotando de pronto as medidas administrativas e judiciais necessárias à remoção das irregularidades verificadas, inclusive medidas cautelares, como a promoção do afastamento provisório do dirigente da entidade, bem ainda promovendo, em sendo o caso, a responsabilidade penal e civil dos seus agentes.

2. Na defesa da Pessoas Idosas:

I. Fiscalizar a observância do princípio de igualdade, coibindo discriminações contra as pessoas idosas;

II. Acionar os mecanismos judiciais e extrajudiciais necessários para evitar abusos e lesões aos direitos dos idosos e promover defesa dos seus direitos indisponíveis, difusos, coletivos e individuais homogêneos, especialmente no que se refere a:

a) serviços públicos em geral, garantindo-lhes atendimento preferencial nos órgãos públicos e privados, prestadores de serviços dessa natureza;

b) assistência social, assegurando-lhes, entre outros direitos, a assistência asilar, quando não tenha família e meios de prover à sua manutenção;

c) saúde, garantindo-lhes adequado atendimento médico e hospitalar, inclusive no seu lar;

d) educação e cultura, assegurando-lhes a acesso ao ensino em programas educacionais voltados à sua pessoa e aos locais e eventos culturais, mediante a cobrança de preços reduzidos;

e) trabalho, coibindo a discriminação do idoso, quanto à sua participação o mercado de trabalho, no setor público e privado;

f) habilitação e urbanismo, garantindo-lhes a eliminação de barreiras arquitetônicas e

em equipamentos urbanos de uso público.

III. atuar no sentido de obrigar o Estado a instalar as modalidades não asilares previstas no artigo 4º do Decreto 1948/96.

IV. Fiscalizar aplicação de verbais públicas, por entidades públicas ou privadas no tocante às atividades relativas aos idosos;

V. Inspeccionar entidades públicas e particulares de atendimento e programas especiais ao idoso, adotando de pronto as medidas administrativas e judiciais necessárias à remoção das irregularidades verificadas, inclusive medidas cautelares, como a promoção do afastamento provisório do dirigente da entidade, bem ainda promovendo, em sendo o caso, a responsabilidade civil e penal de seus agentes. Além dessas medidas, deverão os Ministérios Públicos dos Estados e do Distrito Federal:

1. Provocar e atuar conjuntamente com os órgãos competentes das esferas governamentais e a sociedade civil organizada, para realização de censo que indique a real situação e percentual respectivo de população portadora de deficiência e idosa;
2. Fiscalizar os meios de comunicação de massa para orientar, educar e coibir informações e publicidades errôneas e negativas à dignidade das pessoas portadoras de deficiência e idosas;
3. Adotar providências tendentes a assegurar o atendimento especializado integral às pessoas portadoras de deficiência (art. 227, §1º, II, da CF/88);
4. Exigir a inclusão da Geriatria como especialidade clínica, para efeito do concursos públicos (art. 10, II, f da lei 8.842/94);
5. Recomendar os executivos estaduais a implementação do programa de fornecimento de próteses a pessoas portadoras de deficiência, de qualquer idade e carente de recursos econômicos, por ser previsto em lei;
6. Exigir que haja nas bibliotecas públicas, nas das Universidades públicas particulares, nas das Escolas de todos os níveis públicas e particulares, pelo menos um setor de informação nas áreas da deficiência e da terceira idade;
7. Orientar os diretores das bibliotecas a facilitar o acesso das pessoas portadoras de deficiência às obras, via remessa domiciliar;
8. Exigir a instalação de sinais sonoros e outros equipamentos para garantir a segurança na travessia das vias públicas dos portadores de deficiência visual, especialmente;
9. Adotar medidas extrajudiciais e judiciais que tenham por escopo garantir reserva de vagas em estacionamento públicos e de frequência pública, aos portadores de

deficiência e idosos;

10. Tomar providências que visem garantir o acesso a acomodação adequados em ônibus e demais veículos de transporte coletivo, inclusive passe livre no sistema de transporte interestadual(art. 244, da CF/88);

11. Tomar providência para instalação de telefones públicos para surdos;

12. Adotar medidas extrajudiciais e judiciais tendentes a assegurar a habilitação e reabilitação de pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária(art. 203, IV, da CF/88);

13. Sempre que necessário, atuar no sentido de garantir o pagamento de benefícios de prestação continuada às pessoas portadoras de deficiência e idosa (art. 203, IV, da CF/88), insurgindo-se contra a constitucionalidade do § 3º do art. 20 da Lei 8.742/93.

14. Promover audiências públicas para conscientizar a sociedade acerca dos direitos das pessoas portadoras de deficiência e idosas, dando-lhes ampla divulgação;

15. Assegurar os direitos eleitorais dos portadores de deficiência e idosos, incluindo acessibilidade, tanto ao local de votação quanto aos meios para o exercício do voto, bem como acesso à propaganda eleitoral, incluindo o uso de linguagem de sinais ou legendas em debates;

16. Estimular campanhas de prevenção de deficiência pelo poder público local e pela sociedade civil organizada, abarcando os vários casos de deficiência, desde cuidados na gestação, trânsito, uso de armas, auto-medicação, entre outros;

17. Exigir a adequação de todos os espaços às condições necessárias para acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência e idosas, inclusive de prédios tombados pelo patrimônio histórico;

18. Promover a defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência e idosos no sistema prisional, identificando-os para esse fim;

19. Estabelecer, anualmente, metas e objetivos para o ano subsequente nas áreas da pessoa portadora de deficiência e idosa.

São Luís, 10 de setembro de 1999.

2. APÉNDICE INSTRUMENTAL

Apêndice 2.1. Quadro I. Oferta de la Educación Especial en la red estatal de enseñanza en los municipios maranhenses en el año de 1999

N. DE ORDEN	GERENCIA REGIONAL	MUNICÍPIO	N. DE ESCUELA
01	São Luís	São Luís	43
		São José de Ribamar	02
		Paço do Lumiar	02
02	Açailândia	Açailândia	01
03	Balsas	Balsas	02
		Estreito	01
		Carolina	01
		Alto Parnaíba	01
		São Raimundo das Mangabeiras	01
04	Barra do Corda	Grajaú	01
05	Bacabal	Bacabal	02
		Vitorino Freire	02
06	Caxias	Caxias	03
		Coelho Neto	01
		Timon	04
		Parnarama	01
07	Codó	Codó	01
		São Mateus	01
08	Chapadinha	Brejo	01
		Chapadinha	01
		Santa Quitéria	01
09	Imperatriz	Imperatriz	01
		João Lisboa	01
10	Itapecuru- Mirim	Anajatuba	01
		Itapecuru- Mirim	03
		Miranda do Norte	01
		Presidente Vargas	02
		Vargem Grande	02
		Nina Rodrigues	01
		São Benedito do Rio Preto	01
11	Pedreiras	Esperantinópolis	01
		Lago da Pedra	02
12	Pinheiro	Bequimão	01
		Cedral	01
		Cururupu	01
		Gimarões	02
		Mirinzal	02
		Pinheiro	01
		Santa Helena	01
		Turiação	01
13	Presidente Dutra	Dom Pedro	02
		Fortuna	02

		Presidente Dutra São Domingos	03 01
14	Rosário	Rosário Santa Rita	03 01
15	Santa Inês	Alto Alegre do Maranhão Bom Jardim Pindaré Santa Inês	01 01 01 01
16	São João dos Patos	Benedito Leite Colinas Paraibano Passagem Franca São Francisco do Maranhão São João dos Patos	01 01 01 02 01 01
17	Viana	Arari Cajapió Peri-Mirim São Bento São Vicente de Ferrer Viana Vitória do Mearim	01 01 01 01 01 01 01
18	Zé Doca	Governador Nunes Freire Zé Doca	01 01
Total			131
Fuente:GDH, 2002			

Apéndice 2.2. Cuadro I- Sistematización conológica de las conquistas educacionales de las personas con deficiencia a nivel mundial, Brasil y Estado del Maranhão

Año	Mundial	Brasil	Maranhão
1854		Fundación del Imperial Instituto de los Niños Ciegos (Decreto 1428/54).	
1857		Fundación Imperial de los Sordomudos (Ley N. 839/57).	
1879	Elaboración del documento “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano”.		
1883		Realización del I. Congreso de Instrucción Pública.	
1900		Realización del IV Congreso de Medicina y Cirugía en Rio de Janeiro y divulgación de la obra Educación y Tratamiento médico-pedagógico de los idiotas.	
1910		Ingreso de tres estudiantes ciegos en la Facultad de Derecho de São Paulo.	
1913		Publicación de la Obra Educación de la Infancia Anormal de la Inteligencia.	
1926		Servicio a las personas con deficiencia mental con la creación del Instituto Pestalozzi en Porto Alegre.	
1928		Creación del Instituto de Ciegos Padre Chico.	
1942		Edición en braille de la Revista Brasileña para Ciegos.	
1945		Implantación del servicio las personas con altas habilidades en la Sociedad Pestalozzi Brasil en Rio de Janeiro.	
1964			Surge la primera clase experimental braille.
1966			Creación de una clase en carácter experimental para alumnos con deficiencia auditiva en la red estatal de enseñanza.
1967		Garantía del derecho de la Educación Especial y gratuita en la Constitución de 1967.	Creación de la Escuela de Ciegos de Maranhão.
1968			Preparación de recursos humanos de la Secretaría Estatal de Educación.

1969		Aprobación del Parecer n.252/69 con la inclusión de una o dos habilitaciones de Educación Especial en el Curso de Pedagogía.	Oficialización de la enseñanza en la esfera pública por el decreto 423/69 que instituyó el proyecto PLÊIADE subordinado administrativamente al DEP de la Secretaría de Estado de los Negocios de Educación y Cultura.
1970			Creación del Instituto São Jorge.
1971		Aprobación de la Ley 5692/71 que garantiza el tratamiento especial a los deficientes físicos, mentales y superdotados.	Fundación de la APAE y expansión del Proyecto PLÊIADE p/DM.
1973		Creación del CENESP.	
1977			Creación de la Asociación Pestalozzi y expansión para el interior.
1978			Sección de Educación Especial a través del Decreto N. 6838/78.
1980			Inauguración de la ESCEMA en el barrio de Bequimão y Programa Bolsa de Trabajo.
1981	Realización del Seminario sobre Nuevas Inclinaciones en la Educación Especial en Ecuador-Declaración de Cuenca. Realización de la Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración de los Impedidos en Torremolinos-España.		Creación de la Educación Profesional a nivel básico en la red oficial de enseñanza.
1982			Inaugurado el Centro de Enseñanza Especial Helena Antipoff.
1984			Creación de la ASDEVIMA La Sección de Educación Especial recibe una nueva nomenclatura-Centro de Enseñanza Especial a través del Decreto Gubernamental de N. 186/84, subordinada directamente a la Superintendencia.

1985			Creación de las clases especiales para alumnos con aprendizaje lento.
1986		Formalización del Plan de Acción Conjunta para Integración del Deficiente y la creación de la CORDE.	
1988		Garantía del derecho de la igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela a través de la Constitución de 1988.	
1989	Realización de la Convención sobre los Derechos del Niño en Nueva York.		Creación del Colegio Apoyo. Aprobación de la Ley n. 28 que garantizó la exención de tarifas del transporte colectivo a los niños y a sus responsables que acompañan en la realización del tratamiento en la APAE.
1990	Realización de la XXIII Conferencia Sanitaria Panamericana, realizada en Washington. Realización de la Conferencia en Jomtien, Tailandia, teniendo resultado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Plan de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.	Garantía del acceso universal y de acciones, servicios y recursos especializados en el tratamiento, habilitación y rehabilitación a través de la Ley n.8069/90- ECA.	
1991	Realización de la I Conferencia de Jefes de Estado y de Gobiernos de las Naciones Iberoamericanas en la ciudad de Guadalajara-México - Declaración de Guadalajara.		Expansión de la exención de tarifas del transporte colectivo a todos los niños en la Ley 3161/91.
1992	Realización de la II Conferencia en Madrid, que aprobó en la Declaración de Madrid. Realización del Seminario Regional sobre Políticas, Planificación y Organización de la Educación Integrada para Alumnos con Necesidades Especiales.		
1993	Realización de la V Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe- Declaración de Santiago. Realización de la Conferencia		La municipalización de los servicios y programa de Educación Especial mediante convenio N. 914/93. Realización de la I Conferencia Municipal de

	<p>Hemisférica de Personas con deficiencias- la Agenda para el futuro, en Washington, EEUU.</p> <p>Creación de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Incapacidades.</p> <p>Realización de la III Conferencia de Jefes de Estado y de Gobiernos de las Naciones Ibero-Americanas, realizada en Salvador, Brasil.</p> <p>Realización de la Reunión de 39 países de Américas en la ciudad de Managua.</p>		Educación Especial en São Luís.
1994	<p>Realización de la Primera Reunión de los Participantes de la Conferencia de Ministros en Montreal-Canadá.</p> <p>Realización de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca- Declaración de Salamanca.</p> <p>Realización de la IV Conferencia Ibero Americana en Colombia resultante de la Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para Personas con Deficiencia en la Región Iberoamericana.</p>		Instalación de la sala de recursos.
1995			<p>Se aprueba la División de Enseñanza Especial-DIESP, a través del Decreto N° 14.422 de 7 de febrero, pero vinculada a la Coordinación que también fue alterada para Coordinación de Enseñanza Especial.</p> <p>Elaboración del Proyecto de Integración Escolar del Alumno Portador de Deficiencia Mental.</p>
1996	<p>Realización de la Conferencia de los Derechos del Niño en el siglo XXI en Salamanca.</p> <p>Creación de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con deficiencia aprobadas por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas- ONU.</p> <p>Realización de la Reunión de</p>	<p>Implantación del Centro de Apoyo Pedagógico para Servicio a las Personas con Deficiencia Visual-CAP.</p> <p>Elaboración de la Ley N° 9.394/96 define la modalidad de educación escolar de preferencia en la red regular de enseñanza.</p>	<p>Creación del Centro Integrado de Educación Especial Padre João Mohana-CIEESP a través del Decreto N. 15.287.</p> <p>Creación del Proyecto Supletorio-Nivel I para Personas con Deficiencia Mental.</p>

	<p>Ministros de la Educación de América Latina y del Caribe (Kingstom).</p> <p>Aprobación del Año Internacional contra la Exclusión.</p> <p>Realización del Informe de la UNESCO, realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidido por el francés Jacques Delors.</p>		
1997			<p>Aprobación de la Propuesta de Integración de Alumnos con Deficiencia Mental de 4 a 6 años en el Jardín de Infancia de la Red Regular de Enseñanza e inauguración del Centro Padre João Mohana y Programa de Educación Precoz.</p> <p>Aprobación de la Resolución n° 177/97 del Consejo Estatal de Educación.</p> <p>Realización del Foro de Entidades de las Personas con Deficiencia.</p>
1998		<p>Elaboración del documento Adaptaciones Curriculares Nacionales para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.</p>	<p>Creación del Proyecto de Orientación Psicológica a los Maestros de Alumnos de Clases Especiales que están presentando Problemas de Comportamiento en Aula de Clase.</p> <p>Implantación de la Coordinación de Educación Especial.</p>

Fuente: Sistematización nuestra generadas a través de la consideración científica sobre la investigación en Historia de la Educación Especial presentadas en las aportaciones de algunas autoras brasileñas⁴⁶ y legislaciones maranhenses⁴⁷.

⁴⁶Cfr. Edler Carvalho, Rosita: *A nova LDB e a Educação Especial*. 3ª ed. Rio de Janeiro, WVA, 2002; Jannuzzi, Gilberta S. de M: *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, Autores Associados, 2004; Mazzotta, Marcos José Silveira: *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ªed. São Paulo, Cortez, 2005; Carvalho, Mariza Borges Walt Barbosa: *A política Estadual Maranhense de Educação Especial (1997-2002)*. Dissertação de Doutorado, São Paulo, Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

⁴⁷Cfr. SEPLAN, Secretaria de Estado do Planejamento: *Plano Plurianual. 1996/1999*. Maranhão, Sioge, V 1. 1995; Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. *Programa Bolsa de Trabalho*. São Luís, 1979; SEEDUC, Secretaria de Estado da Educação: *Proposta do Centro Integrado de Educação Especial Padre João Mohana-CIEESP*. São Luís, Divisão de Ensino Especial. 1996a; GDH, Gerência de Desenvolvimento Humano: *Projeto sala de recursos para alunos portadores de deficiência mental*. São Luís, Assessoria de Ensino Especial, 1999b; GDH, Gerência de Desenvolvimento Humano. *Relatório da situação atual da Educação Especial no Maranhão*. São Luís, Supervisão de Ensino Fundamental. Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos. 1999a; SEMED, Secretaria Municipal de Educação: *Plano Decenal de Educação da cidade de São Luís para o período 2004/2013: documento para discussão*. São Luís, 2004; SEMED, Secretaria Municipal de Educação: *Relatório de atividades*. São Luís, Coordenação de Educação Especial, 1999

3. APÉNDICE GRÁFICO

Apéndice 3.1. Educación Especial a través de las imágenes fotográficas

La reflexión que hemos hecho sobre el tema de la educación especial maranhense nos ha llevado necesariamente en el campo de las ilustraciones del contexto de su evolución, respectivamente, sobre la institucionalización escolar ECEMA, la conquista del acceso de la primera alumna y de los cursos profesionalizantes que iluminen con sentido crítico el análisis del presente trabajo.



12, junio, 2004. APAE – Curso de Pintura



2004, diciembre, 20. APAE (São Luís)– Curso de Jardinería



1970, noviembre, 28- ESCEMA(São Luís)- Fundación de ESCEMA



1980, diciembre, 13, São Luís-Ma. Centro Educativo de la Escema en barrio de Bequimão



1982, febrero, 2—Escema, São Luís, Primera alumna de educación especial maranhense

1. Índice de Mapas y Gráficos

Mapa 1. División del Estado en regiones administrativas.....	55
Mapa 2. Propuestas de interiorización de la oferta educativa en el contexto de las escuelas públicas estatales en 1977.....	249
Mapa 3. Municipios que ofrecen servicios para alumnos con deficiencia en la red estatal de enseñanza en el año 1999.....	271
Gráfico 1. Evolución de la política de inclusión en las clases comunes de la enseñanza regular . 1998-1999	267
Gráfico 2. Evolución de las matrículas en la educación especial en la red municipal de enseñanza de Sao Luis- Maranhao. 1994-1999.....	282

2. Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Caserones históricos de São Luis-MA.....	34
Ilustración 2. Dunas en los “Lençóis maranhenses”	35
Ilustración3. Matriz epistemológica de la investigación.....	171
Ilustración 4. Esquema de interpretación de los datos recogidos.	196
Ilustración 5. Modelo de servicio educativo de la SEMED-MA	283
Ilustración 6. Diagrama del servicio educativo de la educación especial de la red municipal de Sao Luis- Maranhão.....	286
Ilustración 7. Principios formativos.....	364

3. Índice de Tablas

Tabla 1. Población total y con deficiencia en Maranhão en el año 2000	37
Tabla 2. Matrículas de alumnos con deficiencia en la escuela o clases especiales y en clases comunes por nivel y red de enseñanza en el año 2000.	37
Tabla 3. Matrículas de alumnos por tipo de deficiencia en escuelas especiales, clases especiales e incluidos en la red estatal de enseñanza del estado de Maranhão en 2000.	38
Tabla 4. Matrículas de alumnos con deficiencia en Maranhão por nivel y red de enseñanza en 2010.....	39
Tabla 5. Matrículas de alumnos por tipo de deficiencia en escuelas especiales, clases especiales e incluidos en la red estatal de enseñanza del Estado de Maranhão en 2010.....	40
Tabla 6. Evolución de matrículas de alumnos con deficiencia por red de enseñanza del Estado de Maranhão 2000-2010.....	40
Tabla 7. Paradigma de déficit / Modelo médico.....	105
Tabla 8. Paradigma de crecimiento/ Modelo pedagógico	105
Tabla 9. Categorías orientadoras del estudio.....	181
Tabla 10. Cronograma de investigación de campo.....	188
Tabla 11. Relación de documentos normalizadores utilizados en el análisis documental de la Secretaría Estadual y Municipal de Educación del Estado de Maranhão	191
Tabla 12. Calendario de visitas	193
Tabla 13. Calendario de entrevistas.....	195
Tabla 14. Extracto de las sugerencias del equipo de profesores	196
Tabla 15. Sujetos que participaron en la investigación.	198
Tabla 16. Código de identificación de los sujetos.	204
Tabla 17. Descripción de la investigación.....	206
Tabla 18. Distribución de los centros de la muestra.....	207
Tabla 19. Denominación de los centros estatales de enseñanza de la muestra con sus respectivas matrículas. 2010.....	207
Tabla 20. Denominación de los centros estatales de enseñanza de la muestra con sus matrículas. 2010.	209
Tabla 21. Distribución de cuestionarios contestados por los profesores de las provincias.	210
Tabla 22. Cuadro de investigación de campo.....	210
Tabla 23. Perfil de los participantes en las entrevistas. Datos generales.....	211

Tabla 24. Perfil de los participantes de los cuestionarios. Datos generales.	212
Tabla 25. Subdivisiones de las regiones político administrativas del Estado de Maranhão, con las respectivas unidades regionales y los municipios integrantes.	213
Tabla 26. Caracterización de los municipios con sus respectivas regiones, datos poblacionales, red de enseñanza y matrículas.	216
Tabla 27. Matrículas de alumnos de la red estatal de enseñanza de los municipios maranhenses que están en clases o escuelas especiales y en clase común en 2010.	218
Tabla 28. Matrículas de alumnos de la red municipal de Sao Luis - MA	218
Tabla 29. Evolución de matrículas en la educación especial por tipo de servicio en la red privada de enseñanza en Maranhão: 1999-2009	236
Tabla 30. Procedimientos de tutela en defensa de los Derechos de las personas con deficiencia en la 11ª procuraduría de justicia especializada en la defensa de los derechos de la persona con deficiencia en el Estado de Maranhao. 2007-2011	245
Tabla 31. Evolución de matrículas en la educación especial por red de enseñanza en el Estado de Maranhão. 1997-1999	266
Tabla 32. Evolución de matrículas en la educación especial por tipo de servicio en la red estatal de enseñanza en Maranhão. 1997-1999.	274
Tabla 33. Matrícula de educación especial por tipo de servicio y red de enseñanza en Maranhão.	276
Tabla 34. Matrículas en la educación especial por tipo de deficiencia y de servicio. 1998-1999	277
Tabla 35. Matrículas de alumnos por tipo de deficiencia en la red de enseñanza del Estado de Maranhão en 2009.....	283
Tabla 36. Matrículas en la educación especial de la red pública municipal de Sao Luis- Maranhão según modalidad de servicio. 1994-1999	289
Tabla 37. Evolución de matrículas de la educación especial por tipo de servicio en la red municipal de enseñanza en el Estado de Maranhão 1997-1999	295
Tabla 38. Respuestas de los profesores sobre la cultura inclusiva.	311
Tabla 39. Respuestas de los profesores sobre la preocupación del gobierno.	313
Tabla 40. Respuestas de los profesores sobre las recusas de alumnos con deficiencias	314
Tabla 41. Respuestas de los profesores sobre la concepción de la escuela sobre la inclusión/ desempeño de los alumnos con deficiencia	314

Tabla 42. Respuestas de los profesores sobre la difusión de valores por la gestión escolar.....	315
Tabla 43. Respuestas de los profesores sobre las barreras que obstaculizan la inclusión.	316
Tabla 44. Respuestas de los profesores sobre las políticas implementadas.	318
Tabla 45. Respuestas de los profesores sobre las estrategias para acoger a los alumnos con deficiencia en las escuelas.	319
Tabla 46. Respuestas de los profesores sobre la existencia del proyecto político pedagógico que contempla la diversidad.....	320
Tabla 47. Respuestas de los profesores sobre las estrategias de atención a la diversidad.	321
Tabla 48. Respuestas de los profesores sobre los profesionales especialistas en el área de educación especial.	322
Tabla 49. Respuestas de los profesores sobre conocimiento de la propuesta curricular	323
Tabla 50. Respuestas de los profesores sobre la frecuencia del alumno con deficiencia.	324
Tabla 51. Respuestas de los profesores sobre la escolarización de los alumnos.....	324
Tabla 52. Respuestas de los profesores sobre la socialización de experiencias y prácticas.	325
Tabla 53. Respuestas de los profesores sobre comunicación con la familia.	325
Tabla 54. Respuestas de los profesores sobre las actividades motivadoras.	326
Tabla 55. Respuestas de los profesores sobre sus preocupaciones en hacer adaptación de estilos y ritmos de su aprendizaje.	326
Tabla 56. Respuestas de los profesores sobre el modelo de organización escolar del centro educativo.....	327
Tabla 57. Bloques de respuestas sobre la organización escolar del centro educativo..	327
Tabla 58. Respuestas de los profesores sobre cómo son establecidas las relaciones e interacciones de los alumnos con deficiencia.....	328
Tabla 59. Respuestas de los profesores sobre apoyo individual ofrecido en las escuelas.	329
Tabla 60. Respuestas de los profesores referentes a la destinación de la oferta del apoyo individual	329

Tabla 61. Respuestas de los profesores referentes a las interacciones de las escuelas con la familia y otros miembros de la comunidad escolar.	330
Tabla 62. Respuestas de los profesores referentes al ritmo de la enseñanza para que el alumno tenga éxito en la escuela.	331
Tabla 63. Justificación de los profesores sobre el uso de actividades fáciles.	332
Tabla 64. Respuestas de los profesores sobre el conocimiento del Plan de Mejorías..	333
Tabla 65. Respuestas de los profesores sobre si se sienten preparados para trabajar con alumnos con deficiencia.	334
Tabla 66. Respuestas de los profesores sobre el currículo de los cursos de formación docente para actuación en la atención educativa de los alumnos con deficiencia.....	334
Tabla 67. Respuestas de los profesores sobre el objetivo de la formación continuada en la escuela.....	336
Tabla 68. Respuestas de los profesores referentes a propuestas para la mejoría de la formación docente.	337
Tabla 69. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la cultura inclusiva	338
Tabla 70. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la preocupación del gobierno.	339
Tabla 71. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las recusas de alumnos con deficiencias.	340
Tabla 72. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la concepción de la escuela sobre la inclusión/ desempeño de los alumnos con deficiencia.....	340
Tabla 73. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la difusión de valores por la gestión escolar.	341
Tabla 74. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las barreras que obstaculizan la inclusión.....	342
Tabla 75. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las políticas implementadas.	343
Tabla 76. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las estrategias para acoger los alumnos con deficiencia en las escuelas.	344
Tabla 77. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la existencia del proyecto político- pedagógico que contempla la diversidad.	345
Tabla 78. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las estrategias de atención a la diversidad.....	345

Tabla 79. Respuestas de los coordinadores y directores sobre los profesionales especialistas en el área de educación especial	346
Tabla 80. Respuestas de los coordinadores y directores sobre conocimiento de la propuesta curricular.	347
Tabla 81. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la frecuencia del alumno con deficiencia.	348
Tabla 82. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la escolarización de los alumnos.....	348
Tabla 83. Respuestas de los coordinadores y directores sobre la socialización de experiencias y prácticas.	349
Tabla 84. Respuestas de los coordinadores y directores sobre comunicación con la familia.....	349
Tabla 85. Respuestas de los coordinadores y directores sobre las actividades motivadoras.	349
Tabla 86. Respuestas de los coordinadores y directores sobre sus preocupaciones en hacer adaptación de estilos y ritmos de aprendizaje.....	350
Tabla 87. Respuestas de los coordinadores y directores sobre el modelo de organización escolar del centro educativo.	350
Tabla 88. Respuestas de los coordinadores y directores sobre cómo son establecidas las relaciones e interacciones de los alumnos con deficiencia.....	351
Tabla 89. Respuestas de los coordinadores y directores sobre apoyo individual ofrecido en las escuelas.....	351
Tabla 90. Respuestas de los coordinadores y directores referentes a la destinación de la oferta del apoyo individual.....	352
Tabla 91. Respuestas de los coordinadores y directores referentes a las interacciones de las escuelas con la familia y otros miembros de la comunidad escolar.....	352
Tabla 92. Respuestas de los coordinadores y directores referentes al ritmo de enseñanza para que el alumno tenga éxito en la escuela.....	353
Tabla 93. Respuestas de los coordinadores y directores sobre el conocimiento del plan de mejoras.....	353
Tabla 94. Respuestas de los coordinadores y directores sobre si se sienten preparados para trabajar con alumnos con deficiencia.	354

Tabla 95. Respuestas de los coordinadores y directores sobre el currículo de los cursos de formación docente para la actuación en la atención educativa de los alumnos con deficiencia.....	354
Tabla 96. Respuestas de los coordinadores y directores sobre el objetivo de la formación continuada en la escuela.	355
Tabla 97. Respuestas de los coordinadores y directores referente a propuestas para la mejoría de la formación docente.	356
Tabla 98. Modelo de planificación	377
Tabla 99. Propuestas sugeridas.....	385

4. Listado de Archivos

- Archivo particular da ESCEMA, Secretaria.
- Archivo del Jornal Imparcial, São Luís-Maranhão, 1324.pp.11
- Archivo *particular APAE .Biblioteca.*
- Archivo Jornal Pequeno, sección Departamento de publicaciones.
- Archivo de la Secretaria de Educación Estatal, División de Enseñanza Especial.
- Archivo de la Cámara Municipal de São Luís-Maranhão. Biblioteca.
- Archivo del Ayuntamiento de São Luís, Maranhão, Sección de Obras y actos.
- Archivo de SIOGE, Publicaciones oficiales.
- Archivo del Conselho Estadual de Educação.
- Archivo de la Secretaría Municipal de Transporte Urbano de São Luís, *SENTUR, Sección de Controle y Documentación.*
- Archivo de la Fiscalía de Justicia Especializada en Defensa de los Derechos da Persona con Deficiencia. Biblioteca.
- Archivo de la SEPLAN- Secretaria de Estado de Planejamento. Sección de Recursos Humanos e Previdência.
- Archivo de la Secretaria Estatal de Educação. Asesoría de Enseñanza Especial.
- Archivo de la Secretaria Municipal de Educação. Coordinación de Ensino Especial.
- Archivo de la Secretaria Estatal de Educação. Supervisión de Información y Estadística.
- Archivo de la Secretaria Municipal de Educação. Superintendencia de Enseñanza primaria.
- Archivo de la SEMED- Secretaria Municipal de Educação. Coordinadoría de Documentación y Estadística.

